Befragung von Prüfungskandidaten zur zweiten Lehrerprüfung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster (Westf.)
vorgelegt von

Peter Viebahn
aus Lippstadt

1976

Münster 1974

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547213_0003

Befragung von Prüfungskandidaten zur zweiten Lehrerprüfung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster (Westf.)
vorgelegt von

Peter Viebahn
aus Lippstadt

Münster 1974

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 18. 6. 1976
Dekan: Prof. Dr. L. Budde
Referent: Prof. Dr. M. Sader
Korreferent: Prof. Dr. W. Keil

Meinen Dank sei an dieser Stelle Herrn Prof. Dr. Manfred Sader für die Betreuung dieser Arbeit ausgesprochen. Besonders bei der Konzipierung des Themas waren mir die Gespräche mit ihm sehr hilfreich. Seine Impulse gaben mir den Anreiz, den Versuch zu unternehmen, einige seiner Überlegungen zur Prüfungsproblematik in der Arbeit weiter aufzunehmen, auszuführen, und in den Bestand vorliegender empirischer Untersuchungen einzubinden. Ich bin Herrn Professor Sader dafür dankbar, daß er es ermöglichen konnte, die materiellen Voraussetzungen für die Vervielfältigung und Verschickung der Fragebogen-Endform zu schaffen, so daß das Inventar zur Erhöhung der Antwortquote über das Psychologische Institut laufen konnte.

Ganz besonders verpflichtet fühle ich mich Herrn Dipl.-Psych. Dieter Gertmann. Er stellte sich mit anderen Kollegen zur Expertenbefragung zur Verfügung, er sorgte dafür, daß zu den angegebenen Zeiten die Fragebögen abgeschickt wurden und daß zurückgesandte Inventare bei der vielen Post des Instituts auch tatsächlich zu mir gelangten. Allgemein gesagt, er leistete mir emotionalen Beistand bei den alltäglichen Schwierigkeiten, die bei derartigen Befragungen immer auftauchen, gab mir in Münster organisatorischen Beistand und versorgte mich mit manch hilfreichem Hinweis. Besonders dankbar bin ich ihm für seine Impulse bei der Entscheidung über die Anwendung statistischer Prüfverfahren und für die Verwendung seiner guten Kontakte zum Rechenzentrum Münster.

Mein herzlicher Dank gilt auch Herrn H. Timmerbrinck. Aus der Gesamtzahl der etwa 100 Items stam-

men ursprünglich 14 Items aus seiner Diplomarbeit. Diese Items wurden von mir abgewandelt und auf den Untersuchungsbereich meiner Arbeit zugeschnitten.

Meine Anerkennung gilt auch den Junglehrern in Bremerhaven und Bremen für die nicht ganz mühelose Ausfüllung des Fragebogens, und dem Leiter des Schulpraktischen Instituts in Bremen für die Unterstützung bei der Durchführung der Untersuchung.

Peter Viebahn

Befragung von Prüfungskandidaten zur Zweiten Lehrerprüfung

Gliederung

A) Theoretische Vorüberlegungen

		Seite
I.	Zur Systematisierung des Prüfungsgeschehens	
	0. Vorbemerkungen	1
	1. Zeitlicher Verlauf	4
	2. Kreis der Beteiligten	12
	3. Eigenschaftsdimensionen	14
II.	Zur empirischen Untersuchung	
	1. Zielvorstellungen psychologischer Prüfungsforschung	24
	2. Eingrenzung des Untersuchungsbereiches	29
	3. Objektive Merkmale des Untersuchungsfeldes	32
	4. Herleitung grundlegender Fragestellungen	34
	5. Übergänge von der Theorie zur Operationalisierung	41

B) Durchführung der Untersuchung

I.	Voruntersuchung	43
II.	Aufbau des Untersuchungsinstrumentes	
	1. Inhaltlicher Aufbau	49
	2. Formaler Aufbau	69
	3. Allgemeine Gütemerkmale des Fragebogens	80

Seite

III. Erhebung 84

C) Ergebnisse

I. Vorbemerkungen 91

II. Darstellung von Einzelergebnissen

1. Vorbereitungsteil

1.1 Die Zweite Lehrerprüfung als vorsteuernder Motivierungsfaktor 97

1.2 Hoher Einsatz ohne vollen fruchtbaren Gewinn 99

1.3 Die Strukturierung der Prüfungsvorbereitung ist sehr gering 101

1.4 Im wesentlichen fühlt sich der Proband in seiner Tätigkeit auf sich selbst gestellt 102

1.5 Nur wenige trauen sich am Ende ihrer Ausbildung eine einigermaßen sichere Notenvoraussage zu 104

1.6 Zwischen "Vornoten" (1. Lehrerprüfung und Hausarbeit zur Zweiten Lehrerprüfung), erwarteten Noten und erhaltenen Noten bestehen enge Zusammenhänge 106

1.7 Die Aktivität im Vorgespräch steht im Zusammenhang mit hoher Strukturierung und der Zufriedenheit mit dem Prüfer 110

2. Anpassungsteil

2.1 Die Zweite Lehrerprüfung wird stark als Anpassungssituation erlebt 111

2.2 Die meisten Probanden äußern ihre Bereitschaft zur Anpassung und geben an, wie sie sich im einzelnen anpassen 112

2.3 Die Anpassung im Bereich der Zweiten Lehrerprüfung ist für den Probanden eine sozial akzeptierte Angelegenheit 115

2.4 Bei der Bereitschaft zur Anpassung bzw. beim Erleben der eigenen Anpassung gibt es deutlich persönliche Unterschiede 115

		Seite
3.	Beurteilungsteil	
3.1	Fast alle Probanden halten die bestehende Zweite Lehrerprüfung für schlecht, aber die Hälfte findet sie reformfähig	117
3.2	Der Zweiten Lehrerprüfung wird - bezogen auf die Realbeurteilung - kaum eine sinnvolle Funktion zugesprochen	117
3.3	Die Probanden stimmen - bezogen auf die Idealbeurteilung - den Funktionen der Vorsteuerung, Rückmeldung und Nachsteuerung als solche in der Lehrerbildung grundsätzlich zu und müssen somit eine erhebliche Diskrepanz zwischen Realität und Zielvorstellungen erleben	120
3.4	Die Probanden sehen die Prüfungsfunktionen unter den bestehenden Verhältnissen in der Schule in gewissem Umfange verwirklicht	121
3.5	Die Probanden stimmen - bezogen auf die Idealbeurteilung - den Funktionen der Vorsteuerung, Rückmeldung und Nachsteuerung als solche in der Schule grundsätzlich zu und erleben eine relativ geringe Diskrepanz zwischen bestehenden Verhältnissen und Zielvorstellungen	123
3.6	Unterschiede zwischen der Beurteilung von Schulprüfungen(durch die "L-Probanden") und der Zweiten Lehrerprüfung (durch die "P-Probanden)	124
III.	Erörterung von Zusammenhängen	
1.	Grundlegende Einstellungen zu Prüfungen in der Lehrerbildung	127
2.	Beurteilung der bestehenden Zweiten Lehrerprüfung	134
2.1	Vorsteuerungswirkung	134
2.2	Strukturierung	136
2.3	Mitgestaltung	142
3.	Vergleich von prüferorientierten ("L-Probanden") und prüflingsorientierten ("P-Probanden") Stellungnahmen zur Prüfung	147

Seite

IV. Reformvorschläge 154

V. Versuche der Ergebnisverbreitung 157

D) Quellennachweis 162

A) Theoretische Vorüberlegungen

I. Zur Systematisierung des Prüfungsgeschehens

0. Vorbemerkungen

a) Zur Begriffsbestimmung

Der Begriff "Prüfung" wird zwar oft verwandt, er ist aber nicht so scharf gefaßt, daß sein Gebrauch Mißverständnisse über das, was er bezeichnet, ausschließt. Dies mag daran liegen, daß dieser Terminus häufig im Bereich unreflektierter Selbstverständlichkeiten steht; z. T. ist aber seine Diffusität in der Komplexität der Sache begründet, die er bezeichnet. Ich stelle an den Anfang meiner Überlegungen einige Ausführungen zu diesem vielfältigen Begriff, um spätere Mißverständnisse möglichst zu vermeiden.

P r ü f e n ist eine diagnostische Tätigkeit: Bestimmtes Verhalten bzw. bestimmte Eigenschaften sollen erfaßt und unter bestimmten Gesichtspunkten beurteilt werden. Geschieht diese diagnostische Tätigkeit im pädagogischen Rahmen, so ist das Prüfen ein Teilbereich der Pädagogischen Diagnostik [1], in deren Vordergrund Leistungserfassung (z.B. der Denkfähigkeit) und die Erfassung der Faktoren, die diese Leistungen bestimmen (z.B. sachfremde Motivation), stehen.
Pädagogische Diagnostik, bezieht sie sich auf die leistungsbestimmenden Faktoren, umfaßt z.B. die Befragung der Lernenden zur Beurteilung ihrer Lernbedingungen; Pädagogische Diagnostik als prüfen versteht sich jedoch im allgemeinen nicht als die Untersuchung dieser das Leistungsverhalten bestimmenden Faktoren, sondern als Erfassung des Leistungsverhaltens selbst:

---

1) Zur genaueren Bestimmung der Pädagogischen Diagnostik vgl. K. Ingenkamp (1971).

Das Leistungsniveau[1] oder Leistungsprofil[2] des Studenten werden mit einem geforderten Leistungsstand oder mit den Leistungen einer Bezugsgruppe (z.B. Mitstudenten) verglichen[3].

Allgemein gesagt sind Prüfungen mehr oder minder vorstrukturierte ("standardisierte") Situationen, in denen relevantes Leistungsverhalten hervorgerufen und beurteilt werden soll[4]. Unter Prüfungen verstehe ich also alle Leistungs-Bewertungsverfahren - z.B. auch Tests -, die auf bewußt gewählten Situationsstichproben beruhen. Diese Tätigkeit des Prüfers, die das Verhalten von Individuen kontrolliert, kann selbst kontrolliert werden; damit vollzieht sich pädagogische Diagnostik auf verschiedenen Ebenen:

Sie umfaßt das Prüfen und die Untersuchung dieses Prüfens (Prüfen als Tätigkeit und Prüfung als Objekt der Tätigkeit). So wäre bei der Pädagogischen Diagnostik im Rahmen der Lehrerausbildung zu unterscheiden zwischen der Zweiten Lehrerprüfung selbst (als Feststellung, ob ein Junglehrer als Lehrer geeignet ist) und der Untersuchung der Zweiten Lehrerprüfung (als Feststellung, ob die Zweite Lehrerprüfung in ihrer Funktion zur Unterscheidung zwischen guten und schlechten Lehrern geeignet ist).

---

1) Ähnlich der summativen Evaluation" von B. Bloom u.a., dargestellt bei Ch. Wulf (1972).

2) Ähnlich der "formativen", vielleicht auch "diagnostischen Evaluation" von B. Bloom u.a., dargestellt bei Ch. Wulf (1972).

3) Zu den pädagogischen Konsequenzen verschiedener Vergleichskriterien vgl V. Weis (1971) und R. Glaser (1970). Wichtig erscheinen mir für diese Frage Ergebnisse aus der Gruppendynamik. So berichtet M. Deutsch (1955) von Auswirkungen der Wettbewerbssituation (jeder Student wird mit Kollegen verglichen und entsprechend belohnt) und der "Zusammenarbeits-Situation" (eine Klasse als ganze konkurriert mit einer anderen Klasse). In der ersten Situation bedrohen sich die Studenten, sie behindern sich und haben eine hohe gegenseitige Abneigung; in der zweiten helfen sie einander und finden sich sympatisch. - Zur Leistungsnorm im rein statistischen Sinne vgl. K. Aschersleben (1970).

4) Zur Verschiedenartigkeit von Prüfungsformen vgl. E. Bornemann (1969), M. Connaughton (1970) und G.A.Lienert (1967, S. 21-25). Zur unterschiedlichen Organisation von Hochschulprüfungen vgl. H.Bläsch (1968).

Die vorliegende Arbeit ist, wie noch im einzelnen zu sehen sein wird, dem zweiten Bereich der Pädagogischen Diagnostik zuzuordnen.

b) Notwendigkeit psychologischer Prüfungsforschung

Versucht man sich ein allgemeines Bild zu verschaffen über die Bedeutung, die Prüfungen heute zugeschrieben wird, so kann man wohl die gegenwärtige Situation mit der Feststellung charakterisieren, daß die Verwendung von Prüfungen und die Einstellung zu ihnen in einem umgekehrten Verhältnis stehen, d.h.: Dem umfassenden und für das individuelle Schicksal entscheidenden Einsatz von Prüfungen im Ausbildungssektor (und auch anderswo!) steht oft eine grundsätzliche Ablehnung dieses Verfahrens gegenüber. Im Mittelpunkt vieler Einstellungen gegen die Prüfung steht der Verweis auf die Tatsache, daß Prüfungen (Tests werden in dieser Argumentation meist nicht als Prüfungen bezeichnet) den methodischen Ansprüchen nicht gerecht werden. Wenn auch der meßtechnischen Eigenschaft einer Prüfung große Bedeutung zukommt, beschränkt man sich doch bei derartigen Überlegungen im wesentlichen auf einen eingeschränkten Aufgabenbereich der Prüfung, der darin besteht, daß die Prüfung (genauer: das Prüfungsergebnis) bestimmte Aussagen über das Leistungsverhalten des Prüflings macht, also (Fehl-) Informationen liefert. Wenn vor allem die Ansicht gegen die Prüfung ins Feld geführt wird, sie erbringe falsche Ergebnisse und sei deshalb unbrauchbar, so liegt diesem Ansatz eine Konzeption zugrunde, in der Prüfungen eher als eine isolierte Situation angesehen werden, die zu formalen Folgen wie Berufseintritt, Versetzung und ähnlichem führen (formale Nachsteuerung)[1].

---

1) Ein Modell der Auswirkungen des Prüfungssystems in der Hochschule, das sowohl formale wie psychische Nachsteuerung umfaßt, legen H. Fend/R. Meissner (1970) vor; sie unterscheiden zwischen Auswirkungen auf die Organisation des Unterrichts, auf die individuellen Lernprozesse und auf die Identifikationsvorgänge. Besonders der letzte Aspekt wäre der psychischen Nachsteuerung zuzuordnen.

Pädagogisch bedeutsam sind aber auch psychische Steuerungsvorgänge der Prüfung, die das Prüfungsgeschehen in einen größeren Rahmen stellen; aus der Alltagserfahrung bekannte Erlebnisse wie Prüfungsangst, bevor die Prüfung stattfindet, und das Auftauchen von "Abiturträumen" im späteren Leben weisen darauf hin.

Weil diese psychischen Steuerungsvorgänge (vgl. auch M. Sader u.a. (1970) S. 94-98) großen Einfluß auf die individuelle Entwicklung - und damit auf die Auswirkungen der Erziehung - nehmen, muß das Prüfungsgeschehen auf psychologischer Ebene in einem größeren Rahmen gesehen werden: Neben der Rückmeldungsfunktion (z.B. "Der Prüfling erreicht nicht den geforderten Leistungsstand") und der formalen Nachsteuerung (z.B. "Der Prüfling kann nicht Lehrer werden") müssen psychische Vor- und Nachsteuerungsprozesse untersucht werden, um zu unterscheiden, ob Prüfungen - bzw. ob bestimmte Prüfungen - den angestrebten Entwicklungsprozess fördern oder hemmen.
Da z.Z. noch eine allgemeine Prüfungstheorie fehlt[1)], kann die Analyse der Vor- und Nachsteuerung nicht auf einem hohen theoretischen Niveau stehen; so muß die Erhellung dieser Prüfungsvorgänge hier allein anhand einer globalen Aufgliederung des zeitlichen Prüfungsverlaufs vorgenommen werden, wodurch allerdings gezieltere Überlegungen über psychische Vorgänge im Bereich der Prüfung möglich werden.

1. Zeitlicher Verlauf

Bei einer formalen zeitlichen Verlaufsbetrachtung kann man das Prüfungsgeschehen in Vorphase (in der die Vorsteuerung stattfindet), Prüfungsphase (mit ihrer Prüfungsphasen-Steuerung, z.B. durch die Art der Aufgabenstellung) und Nachphase (mit Nachsteuerung) aufteilen.

---

1) Zwar hat Ch. Salzmann (1967) einen Versuch zur "grundsätzlichen Besinnung über das Phänomen der Prüfung" unternommen, aber K. Ingenkamp (1971) hat meines Erachtens zurecht auf die "geringe Fruchtbarkeit für die Schulpädagogik" (S. 14/15) hingewiesen.

Diese Einteilung und ihre psychologische Bedeutung sei im folgenden näher ausgeführt.

a) Prüfungsphase

Diese Phase umfaßt 2 größere Abschnitte, die beide meist zeitlich eng zusammenliegen:

aa) Die Tätigkeiten, die durchgeführt werden, um das Beurteilungsverfahren anzuwenden (Planung der Prüfung: Prüfungskonstruktion)

bb) Die Anwendung des Beurteilungsverfahrens durch Aufgabenstellung, Aufgabenbearbeitung, Aufgabenbeurteilung und Mitteilung der Prüfungsergebnisse: Prüfungsdurchführung.

Ausgangspunkt der Prüfungskonstruktion[1] wäre grundsätzlich die Auseinandersetzung mit Zielvorstellungen: Zusammenstellung der Ziele (welche Ziele sind bedeutsam für eine bestimmte Prüfung?), Hinterfragung und Auswahl der Ziele (Problematisierung der aufgefundenen Ziele), Konkretisierung der Ziele auf verschiedenen Abstraktionsebenen. Auf dieser Auseinandersetzung aufbauend hätte die mehr oder weniger genaue Planung der einzelnen Abschnitte der Prüfungsdurchführung zu geschehen.

Die einzelnen Abschnitte der Prüfungsdurchführung[2] lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

1) Bekanntgabe der Aufgaben: Stellen des Prüfungsthemas, Stellen der Frage, Verlesen der Aufgaben u.ä. Zu diesem Zeitpunkt beginnen auch prüfungsspezifische Kontrollen wie: keine Bücher benutzen, nicht den Nachbarn fragen u.ä.

---

1) Genauere Hinweise geben z.B. E. Stones (1970), D. Pidgeon / A. Yates (1968) und P. Gaude / W.P. Teschner (1970). Allerdings kommt die Auseinandersetzung mit den Zielvorstellungen auf einer grundlegenden Ebene immer zu kurz.

2) Einen Überblick über psychische Vorgänge bei der Testdurchführung geben M. Sader / W. Keil (1966).

2. Bearbeitung der Aufgaben, der Themen, Fragen usw., d.h. also: Entfaltung des Leistungsverhaltens mit der Schaffung entsprechender Produkte (wie z.B. die beschriebenen Papiere bei einem Aufsatz). Dieser Abschnitt geht bis zur Beantwortung der letzten Frage, Abgabe der schriftlichen Arbeit usw. Die genaue Abgrenzung der zeitlichen Reihenfolge ist von Fall zu Fall verschieden: Das Thema einer Hausarbeit kann sechs Wochen vor Abgabetermin liegen, die Bearbeitungssituation wird also oft durchbrochen (im Gegensatz zu einem Test mit 20minütiger Dauer), auch das Stellen von Fragen in der mündlichen Prüfung (Punkt 1) wird immer wieder durch die Bearbeitungsphase der Frage (Punkt 2) durchbrochen.

Das komplexe Zusammenspiel von Fragestellung und Beantwortung, die Interaktion von Prüfling und Prüfer, zeigen für die mündliche Prüfung A.M.Mann / T.E.Dancey (1968); und M. Meisels (1967) bestätigt die Komplexität der Interaktion, indem er empirisch feststellte, daß allein schon Kühle und geringe Hilfsbereitschaft des Prüfers beim Prüfling Angst und eingeschränkte Sprachfähigkeit auslösen[1].

Das Verhalten während der Prüfungsdurchführung wird auch nicht allein durch die dort stattfindenden Anregungen (Aufgabenstellung, Interaktion) bestimmt, sondern auch durch die Vorwegnahme der Nachsteuerung (sozusagen: Vorsteuerung der Nachsteuerung). So stellten z.B. C. Burt / E.L. Williams (1962) fest - um nur eine Arbeit von den vielen zu diesem Problem durchgeführten Untersuchungen herauszugreifen -, daß Schüler und Studenten im Intelligenztest besser abschneiden, wenn er als Eingangsprüfung zum Gymnasium bzw. zur Universität ausgegeben wird, als wenn keine spezielle Motivation hervorgerufen wird:

---

1) Auf den Zusammenhang von Prüfungsangst und Sprachstörungen geht ausführlich J. Piehl (1973) ein.

Die Erwartung von der Wichtigkeit des Prüfungsergebnisses beeinflußt stark die emotionalen Vorgänge in der Prüfung selbst.

3. Prüfungsbeurteilung: Zu diesem Punkte wäre Näheres zur Analyse menschlicher Urteilsprozesse darzustellen. Für die Prüfungen in der Schule geben K. Ingenkamp (1970) und G. Schreiner (1970) eine Reihe von Hinweisen.

4. Bekanntgabe der Prüfungsergebnisse: Die Bedeutung dieses Aspektes für Schüler und Eltern arbeitet z.B. W.N.Durost (1966) heraus.

Diese 4 Punkte deuten an, wie komplex das Prüfungsgeschehen ist; da für die meisten Prüfungen eine umfangreiche detaillierte Analyse ihres Ablaufs fehlt, wird die Angst vieler Studenten vor dem Ungewissen "Prüfung" verständlich.

b) Vorphase

Alle seelischen Vorgänge vor der Prüfungsphase, die von der verschieden bewußten Prüfungserwartung abhängen, die sich also irgendwie auf die Prüfungsphase beziehen, gehören zur Vorsteuerung.

Mit dem Auftreten der unterschiedlich entschiedenen Absicht des Prüflings, die Prüfung abzulegen[1)], beginnt die Vorsteuerung: Wahrnehmbare Tätigkeit im Hinblick auf die Prüfung, die allerdings nicht nur sachliche Vorbereitung sein muß, sondern auch im "einfachen Denken an die Prüfung" bestehen kann (Recht eindrucksvolle Berichte von dieser Phase befinden sich in: "analysen" (1970); D. Mechanic (1962).)

---

1) In diesen Ausführungen wird nicht ausdrücklich die Vorsteuerung berücksichtigt, die beim Schüler mit der festen Absicht auftritt, eine Prüfung nicht abzulegen (z.B. bei einer Klassenarbeit "krank" zu sein). In einer Studentenbefragung in Münster von D. Gertmann ergab sich, daß etwa 30 % der Medizinstudenten am Physikum wegen Krankheit nicht teilnahmen, ein Prozentsatz, der weit über dem anderer Fachrichtungen lag. In der Hochschule dürfte das Fehlen bei Prüfungen komplizierter begründet sein als das meiste "Auslassen" von Arbeiten in der Schule - das oft aufgrund rechnerischer Notenkalkulationen zustande kommt -, da der Student letztlich die Prüfung nicht umgehen kann.

Empirisch untersucht ist die fachliche Vorbereitung, wozu G. Meyer (1934) feststellte, daß sich Studenten je nach Prüfungsart verschieden vorbereiten: Auf einen Aufsatz mit der Erarbeitung allgemeiner Vorstellungen, der Erstellung von Zusammenfassungen und Überblicken; auf einen Ergänzungs- und Wiedererkennungstest mit dem Erlernen von Einzelheiten. G. Meyer berichtet auch über ähnliche Ergebnisse von P.W.Terry in den Jahren 1932-34. Weiterhin liegen Untersuchungen zur Leistungsmotivation vor der Prüfung vor. So stellt R. Fisch (1970) in seiner "Untersuchung der Leistungsmotivierung von Prüflingen bei näherrückendem Examentermin"fest: "Ein bevorstehendes Examen wirkt als deutliches Stimulans für eine Leistungsorientierung" (S. 66), die Leistungsmotivierung nimmt bis zum Prüfungstag zu. Bei seiner Untersuchung der Verhältnisse von "Hoffnung/Erfolg" und "Furcht vor Mißerfolg" kommt er zum Ergebnis, daß die Erfolgszuversicht in der Vorphase schwankt, daß sie ab einer Woche vor der Prüfung stetig zunimmt, und daß sie in der letzten Zeit vor der Prüfung gegenüber der Furcht vor Mißerfolg deutlich überwiegt.

c) Nachsteuerung

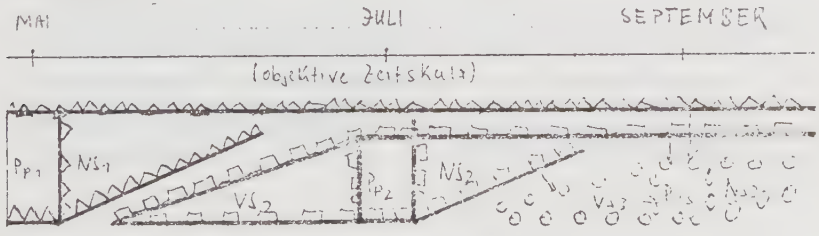
Zur Nachsteuerung gehören alle Vorgänge, die zeitlich nach der Prüfungsphase stattfinden und die durch Prüfungssteuerung und Vorsteuerung beeinflußt sind. Bei der Nachphase ist wohl besonders wichtig die Zeit nach der Mitteilung der Prüfungsergebnisse. So äußert sich H. Haase (1972, S. 6) zu den Auswirkungen von Testergebnissen: "Sie können je nach Psyche des Betroffenen und subjektiver Bewertung der Ergebnisse das Selbstwertgefühl erhöhen oder senken, das Anspruchsniveau, die Schulmotivation, Examensangst, Lernstil u.v.m. nachhaltig beeinflussen." Zur Nachsteuerung gehört bekanntlich die formale Nachsteuerung, deren Bedeutung für den einzelnen sicherlich nicht zu unterschätzen ist: Durch die Prüfung werden z.B. das Niveau der weiteren Ausbildung und der künftige Berufsweg festgelegt; da die Bedeutung von Ausbildung und Beruf für wirtschaftliche Sicherheit, befriedigende Beschäftigung und soziales Ansehen in der gegenwärtigen Gesellschaft entscheidend ist, kann man den zukunftsbestimmenden Einfluß der Prüfung für das Individuum leicht ermessen.

Bei der nicht minder wichtigen psychischen Nachsteuerung, die H. Haase (1972) beschrieb, stellen sich Fragen wie: Wie verarbeitet der Prüfling das Prüfungsergebnis? Wird er durch die letzte Prüfung Angst vor den kommenden bekommen oder spornt ihn das Prüfungsergebnis an? Zieht er arbeitstechnische Konsequenzen aus dem Erfolg seiner Vorbereitungszeit? (vgl. dazu z.B. E. Fokken, 1966)

d) Übergreifende Zusammenhänge

Die Steuerungsvorgänge der einzelnen Prüfungsphasen stehen nicht nur im Rahmen ein und derselben Prüfung in enger Beziehung, sie werden auch durch Zusammenhänge zwischen den Prüfungen untereinander ergänzt; so beeinflußt die Nachsteuerung der ersten Prüfung die Vorsteuerung der folgenden, was z.B. am Anspruchsniveau deutlich wird, das ja vom Prügungsergebnis abhängt und das Herangehen an neue Aufgaben (z.B. bei der Vorbereitung neuer Prüfungen) mitbestimmt (vgl. E. Fokken, 1966).
Auch die formale Nachsteuerung verursacht eine ähnlich aufbauende Prüfungsgeschichte: Wer z.B. früher die allgemein vorgeschriebene Aufnahmeprüfung beim Gymnasium schaffte, schlug den Ersten Bildungsweg ein und legte andere Prüfungen ab, als derjenige, der den Zweiten Weg gehen mußte (und dadurch später seine Ausbildung abschloß, schwierigere Ausbildungsverhältnisse vorfand u.ä.).
Die Zusammenhänge innerhalb der Prüfung zwischen den Prüfungen seien an folgender Abbildung verdeutlicht:

Abbildung 1



Zusammenhänge innerhalb einer Prüfung und zwischen drei Prüfungen

Erklärungen zur Abbildung:

Die waagerechten ausgezogenen Geraden stellen die fortdauernde Wirkung einer Prüfung dar.
Abkürzungen: Pp = Prüfungsphase; NS = Nachsteuerung; VS = Vorsteuerung; 1 (Dreieck) = erste Prüfung; 2 (Viereck) = zweite Prüfung; 3 (Kreis) = dritte Prüfung.

Beispiel zur Abbildung

Im September (vgl. "objektive Zeitskala") findet die Prüfungsphase der dritten Prüfung (Pp_3) statt. Die beeinflussenden Faktoren dieser Prüfung sind in der Abbildung durch Pfeile dargestellt:
a) Art der Prüfungsvorbereitung (VS_3), die wiederum durch die Nachsteuerung der vergangenen (zweiten) Prüfung (NS_2) beeinflußt wird; z.B.: Hohe Anstrengung bei der Vorbereitung, weil die letzte Prüfung unbefriedigend abgeschlossen wurde, ermöglicht dem Prüfling die Lösung vieler Aufgaben in der dritten Prüfung.
b) unmittelbarer Bezug zu den vergangenen Prüfungen; z.B. mögen den Prüfling bestimmte Aufgaben, die ihn in der dritten Prüfung vorgelegt werden, daran erinnern, daß er sie schon in der ersten und in der zweiten Prüfung nicht lösen konnte, und deshalb fängt er in der dritten Prüfung mit der Bearbeitung dieser Aufgaben gar nicht erst an.

Einschränkungen zur Abbildung:

Die Schwankungen des skizzierten Prüfungsverlaufs können erheblich sein; das zeigt sich z.B. an der Vorsteuerung: Manche Prüflinge legen kurze intensive Pausen in dem Abschnitt der Vorbereitung ein, während andere in dieser Zeit ihre Arbeit stetig vollbringen. Die Vielzahl verschiedener Prüfungsverläufe wird noch dadurch vergrößert, daß die Vorsteuerung und die anderen Steuerungsvorgänge nach verschiedenen sachlichen Gesichtspunkten verfolgt werden können, unabhängig von den beteiligten Personen (z.B. nach Intensität der Angstentfaltung und der fachlichen Vorbereitung), die wahrscheinlich auch die Prüfungsprozesse in jeweils anderen Kurven erscheinen lassen.

Aus den Zusammenhängen innerhalb und zwischen den Prüfungen ergeben sich bedeutsame pädagogische Folgerungen:

1. Da die Prüfung kein isolierter Punkt im Ausbildungsgeschehen ist, wird die Ausbildung durch die Prüfung erheblich mitbestimmt.

So erkundigen sich z.B. schon Studienanfänger nach der Prüfungsordnung, um entsprechend zu studieren, und im weiteren Verlauf des Studiums werden viele konkrete Entscheidungen unter Prüfungsperspektiven gefällt: welches Buch gelesen wird und wie es gelesen wird, welche Veranstaltungen besucht werden u.v.m.
Der Vorsteuerungsbedeutung entspricht auch der Grundsatz, daß keine Studienreform ohne Prüfungsreform möglich ist, da Prüfungen und Ausbildung sich wechselseitig beeinflussen: Recht unselbständig gehaltene Prüflinge können mit einer offenen Prüfung nichts anfangen, und eine freie Ausbildungsstruktur kann an einer anpassung-erheischenden Prüfung scheitern.

2. Die Merkmale einer bestimmten Prüfung beeinflussen das Verhalten und Erleben der an der Prüfung Beteiligten nicht allein; zusätzlich bestimmen die allgemeinen Entwicklungsbedingungen der Betroffenen (Erziehung im Elternhaus[1)], bisherige Ausbildung, soziale Kontakte usw.) die Auswirkungen einer bestimmten, gerade bevorstehenden Prüfung; vor allem aber sind die speziellen vorherigen Prüfungserfahrungen für das Prüfungsgeschehen beim einzelnen Prüfling von Bedeutung. Hat ein Student z.B. stark Angst induzierende Prüfungen miterlebt, wird er auch später zur Prüfungsangst selbst bei Prüfungen neigen, die allgemein als angstfrei gelten. Ob eine Prüfungsstruktur als sinnvoll anzusehen ist, hängt also von der Entwicklungsweise der Betroffenen ab und kann nur bei Berücksichtigung der einzelnen Personen entschieden werden.

---

1) Vgl. S.B.Sarason u.a. (1971) hinsichtlich des elterlichen Einflusses auf die Entstehung von Prüfungsangst.

An diesen beiden Punkten wird die psychologische Bedeutung der Prüfungen deutlich: Prüfungen können nicht nur den Erfolg ganzer Ausbildungsgänge bestimmen, sondernPrüfungen beeinflussen das Prüfungsverhalten auch gegenseitig. Eine schlechte Prüfung mag das Verhalten in künftigen Prüfungen behindern (neben Angst vor allem auch Anpassungsneigung, Passivität-Rezeptivität) und kann damit mehrere künftige Studiengänge verderben. So ergibt sich für die Studienreform das Problem, daß man nie beim "Punkt Null" beginnen kann.
Negative Auswirkungen von Prüfungen sind aber m.E. gerade heute auch unter einer anderen Perspektive besonders verhängnisvoll: In einer Gesellschaft, die zunehmend Ansprüche an die berufliche Qualifikation ihrer Mitglieder stellt, in der also die Ausbildungszeit und die Prüfungen für den einzelnen eine zunehmend große Rolle im Rahmen seiner Lebenszeit spielen ("Wir sind eine prüfungs-veranstaltende und prüfungsbewußte Kultur." - S.B.Sarason u.a., 1971), beeinflußt die Zufriedenheit mit Ausbildung und Prüfungen stark die Gesamtzufriedenheit des Individuums.

2. Kreis der Beteiligten

An den vergangenen Überlegungen dürfte deutlich geworden sein, daß die verschiedenen Steuerungsvorgänge im Prüfungsgeschehen nicht ohne den "Faktor" "Personen" bzw. "Institutionen" gesehen werden können. Zu dem Problemkreis "Kreis der Beteiligten" gehört die Abhängigkeit psychischer Prozesse von den Persönlichkeitsmerkmalen des Prüflings und den individuellen Eigenarten der übrigen an der Prüfung beteiligten Personen (und nicht nur von den Merkmalen der Prüfung), dazu gehört die Abhängigkeit psychischer Vorgänge im Prüfungsgeschehen von der Art der institutionellen Zusammenhänge wie z.B. der Prüfungsordnung

und so banalen Angelegenheiten wie der Anzahl der Prüfer, die für eine bestimmte Studentenzahl zur Verfügung steht (da ab einer gewissen Menge Studenten pro Prüfer u.a. die Konzentrationsfähigkeit der Prüfer beeinträchtigt wird). Um die Prüfungssteuerungsprozesse nicht losgelöst von den Prüfungsbeteiligten erscheinen zu lassen, sei der "Kreis der Beteiligten" hier eingeführt.

Prüfungsbeteiligte sind jene Personen oder Kräftegruppierungen, die die Prüfung beeinflussen oder von ihr beeinflußt werden, die also auch deshalb - falls es sich um Personen handelt - an der Prüfung Interesse haben (vgl. dazu K. Ingenkamp, 1971, S. 11-33; G. Schreiner, 1970). Für die theoretischen Überlegungen zur Prüfung stellen sich zunächst zwei wichtige Fragen:
Wer ist am Prüfungsgeschehen beteiligt und wie sind die Beziehungen der Beteiligten untereinander?
Der erste Punkt läßt sich rein formal wohl folgendermaßen beantworten:
Am Prüfungsgeschehen sind beteiligt

a) der Prüfling, also die Person, deren Verhalten beurteilt wird,
b) der Prüfer, die Person, die beurteilt,
c) entferntere Personen, die auf Prüfling und Prüfer im Hinblick auf die Prüfung Einfluß nehmen:
   auf Seiten des Prüflings: Eltern, Ehefrau, Bekannte usw.
   auf Seiten des Prüfers: Kollegen, Vorgesetzte usw.
d) umgebende Systeme[1] und Institutionen (in aufsteigendem Allgemeinheitsgrad):
   schulische Bedingungen wie Raumgestaltung, Zeitplanung, Hierarchie; Bildungssystem: Art der Verordnungen, Bildungsziele, Hierarchie, Bezahlung und Ausbildung der Prüfer

1) Vgl. "Akkreditionsmodelle" aus der Evaluationsforschung, dargestellt bei Ch. Wulf (1972).

Gesellschaftssystem: anthropologische Vorstellungen, wirtschaftliche Zusammenhänge

Unmittelbar Beteiligte sind Prüfer und Prüfling; die übrigen sind nur mittelbar Beteiligte, indem sie Einfluß auf Prüfer und Prüfling ausüben. Die Beziehungen der Beteiligten untereinander sind sicherlich sehr komplex, und auf sie kann nur später im Hinblick auf ausgewählte Fragestellungen (z.B. das Verhältnis Prüfer - Prüfling aus der Sicht des Prüflings) eingegangen werden. Dann wird jedoch diese Zusammenstellung der verschiedenen Personenkreise und der institutionellen Aspekte z.T. sehr hilfreich sein, denn - wenn auch die vorliegende Untersuchung die Prüfungsperspektive des Prüflings erhellen soll - zu einem sinnvollen Verständnis der Prüflingssituation darf der weitere Umkreis, in dem die Prüflinge stehen, nicht außer acht gelassen werden; damit gibt dieser formale Überblick über den Kreis der Betroffenen auch Kriterien zur Darstellung der "objektiven Merkmale des Prüfungsfeldes", und er liefert erste Hinweise dafür, welche unterschiedlichen Prüfungsperspektiven je nach Beteiligtenposition gesehen werden können (vgl. A II, 4 "Rollenbezüge").

3. Eigenschaftsdimensionen

Bevor ich diesen Abschnitt näher anführe, möchte ich zum besseren Verstehen mein bisheriges und künftiges Vorgehen kurz klarstellen:

Ich habe zunächst deutlich zu machen versucht, daß die Prüfung nicht nur eine isolierte Situation ist, sondern bedeutsamen Einfluß auf das psychische Geschehen vor und nach der Prüfungsdurchführung ausübt. Wegen der Bedeutsamkeit ihres Einflusses muß die Prüfungssteuerung genau untersucht werden. Da z.Z. keine zusammenhängende Theorie über Prüfungsprozesse besteht, sollte die formale Aufteilung des Prüfungsfeldes[2])

2) Unter Prüfungsfeld verstehe ich die Gesamtheit der Faktoren, die mit dem Prüfungsgeschehen, mit prüfungsbezogenen Vorgängen wie z.B. dem Verhalten von Prüfer und Prüfling, im Zusammenhang stehen. Die Bereiche im Prüfungsfeld, die stark strukturiert sind, bezeichne ich als Prüfungsstruktur (z.B. eine Prüfungsordnung, die das Verhalten des Prüfers genau festlegt).

(anhand der Betrachtung des zeitlichen Prüfungsverlaufs und der Zusammenstellung wichtiger Personen und Institutionen) auf eine möglichst systematische Weise Anhaltspunkte dafür erbringen, welche Dimensionen im Prüfungsgeschehen grundlegender Art sind, wo der Einsatz einer speziellen empirischen Arbeit zur Untersuchung dieser Dimensionen zu rechtfertigen ist und vor welchem größeren Hintergrund die Ergebnisse einer entsprechenden Arbeit angemessen interpretiert werden können.

Nach der Systematisierung von zeitlichem Prüfungsverlauf und dem Überblick zum Kreis der Prüfungsbeteiligten möchte ich 2 Dimensionen aufführen, deren Bedeutung für die verschiedenen Prüfungsphasen im folgenden (vor allem) aus der Sicht des Prüflings gezeigt wird.

a) Strukturierung

Strukturierung bezeichnet den Grad, mit dem die einzelnen Abschnitte des Prüfungsverlaufes festgelegt sind. Aus der Sicht des Prüflings mag der Strukturierungsgrad folgender Punkte bedeutsam sein:

Vorphase: Angabe der Themenkreise, die der Prüfling bearbeiten muß; Art und Weise, wie an die ausgewählten Themenkreise heranzugehen ist; zeitliche Perspektiven, wann z.B. die Prüfung durchgeführt wird.

Prüfungsphase: Genauigkeit der Aufgabenstellung; Bearbeitungshinweise; Beurteilungsweise; Art der Bekanntgabe (Was muß der Prüfer dem Prüfling mitteilen, das Endergebnis oder detailliertere Angaben?)

Nachphase: Formale Konsequenzen auf das Abschneiden in der Prüfung (Führt z.B. das Nichtbestehen der Zweiten Lehrerprüfung zum Berufsverbot, oder gibt es Auswegmöglichkeiten?)

Wie wichtig im Erleben der Prüflinge die Strukturierung der Vorphase ist, zeigt eine Untersuchung von D. Spindler (1968), in der er Prüflinge zur 1. Lehrerprüfung befragte. Dreiviertel der Probanden meinte, daß sich der Student falsch auf die Prüfung vorbereitet. Die meisten Begründungen fielen auf: "Es fehlen Zwischenprüfungen, durch die der Prüfling seinen Leistungsstand überprüfen kann", "Der Student beginnt zu spät mit dem intensiven Studium", "Unsicherheit in Bezug auf Prüfungsanforderungen". Daß Zwischenprüfungen den Lernerfolg verbessern, scheint nicht allgemein gültig, denn V.H.Noll (1939) z.B. verglich den Lernerfolg bei häufigen und seltenen Zwischenprüfungen und konnte einen Lernfortschritt bei Prüfungen mit kurzen Abständen im Vergleich zur anderen Prüfungsform nur bei schlechteren Schülern feststellen. Allerdings handelt es sich beim Lehrerstudium um erheblich weiter auseinander liegende Zwischenräume.
Neben der inhaltlichen Strukturierung der Prüfungsanforderungen spielt wohl auch die Terminfestsetzung eine Rolle: L.R.Lieberman (1966) zeigte, wie das mehrmalige Aufschieben einer Prüfung jeweils zu Angst, Niedergeschlagenheit und Feindseligkeit führte.
Auch der Strukturierung des Prüfungsergebnisses dürfte Bedeutung zukommen, wenn man durch die Veränderungen in der Selbsteinschätzung des Prüflings erreichen will; dieser Funktion entsprechen Prüfungen nach Untersuchungen von B.J.Murstein (1965) nur sehr wenig, wenn allein Noten als Ergebnis der Prüfung angegeben werden.

Starke Strukturierung dürfte den Studenten insofern entgegenkommen, da sie ihnen ein hohes Maß an äußerer Sicherheit gibt, indem Fehlkalkulationen unwahrscheinlich werden. Auswirkungen der Orientierungslosigkeit und das Vorgehen nach Versuch und Irrtum dürften vermieden werden. Ob mit der Strukturierung auch ein hohes Maß an innerer Sicherheit - daß sich der Prüfling tatsächlich sicher fühlt -, Angstfreiheit und Zufriedenheit einhergeht, mag von verschiedenen Voraussetzungen abhängen (wenn auch

J. Piehl (1973) nach einer Durchsicht der Literatur zum Schluß kommt, daß ein genereller positiver Zusammenhang zwischen Prüfungsungewißheit und Prüfungsangst besteht):

- Zeit: Wenn ein bestimmter Leistungsstandard festgelegt ist, muß auch eine Mindestvorbereitungszeit gegeben sein, damit der Leistungsstandard erreicht werden kann. (Die Größe der "Mindestvorbereitungszeit mag von subjektiven und objektiven Gesichtspunkten abhängen, wobei wohl weder zu lange noch zukurze Zeitspannen sinnvoll sind).

- Leistungsfähigkeit: Wird ein Leistungsstandard festgelegt, der vom Prüfling als nicht erreichbar angesehen wird (unabhängig von der Vorbereitungszeit), dürfte sich die Vorsteuerung in Angst, Nervosität u.ä. auswirken, auch bzw. gerade bei hoher Strukturierung.

- Inhalt: Sind die Prüfungsinhalte genau festgelegt, lehnt sie der Prüfling aber ab, so dürfte die Vorbereitung für ihn besonders unangenehm sein, da die Prüfung in ihrer Negativität deutlicher und unausweichlicher wird. Gelegentliche Ausweichmanöver auf interessante Themenbereiche, die die Vorbereitungszeit erträglicher machen könnten, werden absurd.

Das Ausmaß gewünschter Strukturierung wird unter Umständen von Eigenarten des Prüflings abhängen. Ein hohes Maß von außen vorgegebener Strukturierung dürfte die Entfaltung von Kreativität und das Lernen von unabhängiger und selbständiger Arbeit behindern, das passive rezeptive Lernen aber fördern. Es ist zu vermuten, daß im kreativen, selbständigen Gestalten ihrer Arbeit(sbedingungen) wenig geübte Studenten ein höheres Maß von Strukturierung zur Vermeidung von Angst, Unsicherheit und Fehlinvestitionen brauchen, als selbständige Studenten (vgl. die Erfahrungen zur Gruppenarbeit von M. Sader u.a. 1970, S. 63/64).

b) Mitgestaltung

Unter Mitgestaltung verstehe ich das Ausmaß, mit dem die Prüfungsbeteiligten gemeinsam an der Prüfungs-

gestaltung beteiligt sind, wobei ich hier die Mitgestaltung auf die Beziehung von Prüfer und Prüfling beschränken möchte[1]. Folgende Möglichkeiten für hohe Mitgestaltung sind denkbar[2]:

Prüfungskonstruktion: Prüfling und Prüfer erarbeiten gemeinsam die Ziele, ihre Operationalisierung und Prinzipien der vorzunehmenden Beurteilung.

Prüfungsdurchführung: Prüfling und Prüfer führen gemeinsam die Beurteilung durch und diskutieren gemeinsam die Bedeutung des Prüfungsergebnisses.

Der Prüfling dürfte grundsätzlich an Mitgestaltung interessiert sein, da sie ihm am ehesten die Möglichkeit bietet, seiner Sicht von den Anforderungen der Prüfung Geltung zu verschaffen:

- Für den Prüfling negative Inhalte und Verfahrensweisen dürften eher vermieden werden.
- Leistungsnormen, die den Prüfling überfordern, dürften weniger aufgestellt werden.

Prüfung als sachfremde Motivierung, als Druckmittel und als isolierte Kontrolle, die zur vorherigen Tätigkeit (Unterricht oder selbständige Betätigung des Prüflings in einem bestimmten Arbeitsbereich) kaum in Beziehung steht, dürfte weniger vorkommen.

---

1) Es handelt sich hier also um die Fälle, in denen der Prüfer von "seinen Rechten" einige auf denPrüfling überträgt. Bei einer von der Behörde detailliert erlassenen Prüfungsordnung haben weder Prüfer noch Prüfling Mitgestaltungsmöglichkeiten; unter solchen Umständen kann der Prüfer dem Prüfling keine Mitgestaltung zugestehen, da er selbst nicht über Gestaltungsspielraum verfügt, die Mitgestaltung ist also in diesem Fall von der Beziehung Prüfer - Prüfling unabhängig. Mitgestaltung schließt letztlich das Verhältnis von Prüfer, Prüfling, Behörde und den anderen Prüfungsbeteiligten - wenn auch in unterschiedlichem Maße - mit ein.

2) A. Kaiser (1970) gibt einige wenige Hinweise - unter dem Titel "Demokratie in der Schule" -, wie die Beteiligung des Prüflings an der Prüfungsgestaltung erreicht werden kann.

Bei einer Beteiligung des Prüflings an der Prüfungsbeurteilung dürfte das Prüfungsergebnis vom Prüfling weniger lehrerbezogen sondern eher sachbezogen erlebt werden, und damit die personengebundene Rückmeldung (und Verstärkung) vermindert werden (wichtig zur Entfaltung sacheigener Motivation!).

Mitgestaltung dürfte auch eine fremdbestimmte Strukturierung vermeiden, da der Prüfungsablauf nicht vorgeschrieben, sondern von Prüfling und Prüfer gemeinsam festgelegt wird; auf diese Weise können trotz hoher Strukturierung vom Prüfling (zumindest in der Konstruktionsphase) Verhaltensweisen entfaltet werden, wie selbständiges und aktives Arbeiten, Infragestellung von Autoritäten und Auseinandersetzung mit eigenen Zielen und Ansprüchen und denen anderer.

Durch ein hohes Maß an Mitgestaltung wird auch das Verhältnis Prüfer - Prüfling verändert, da der Prüfling selbst Prüferaufgaben (Konstruktion, Beurteilung) übernimmt. Eine derart geringe hierarchische Beziehung macht - zumindest für Konfliktfälle - eine rationale[1)] Zusammenarbeit zwischen den Prüfungsbeteiligten zur Voraussetzung: Die Ziele müssen hinterfragt werden können, und die gemeinsame Arbeit muß für vernünftige Argumente und Entscheidungen offen sein.
Eine weitere Voraussetzung besteht darin, daß die geistigen und sozialen Fähigkeiten von Prüfer und Prüfling bezüglich der folgenden Gesichtspunkte in etwa gleich entwickelt sind: Aktivität zur Auffindung und Darstellung eigener Standpunkte, Einsicht in übergeordnete Zusammenhänge (ohne Verzicht auf Hinterfragung dieser Zusammenhänge), Sachkompetenz.

---

1) Vgl. J. Drever / W.D.Fröhlich (1971): "Rational. Schlüssige, vom Verstande her begründete Schluß- oder Urteilsbildung. ... Der englische Begriff "rationale", z.B. in "rationale of a test" bezieht sich auf die schlüssige bzw. überdachte und stimmige Begründung für etwas (z.B. für Form und Inhalt eines Testverfahrens)."

Fehlt die rationale Zusammenarbeit, dürften in Konfliktfällen autoritäre Verhaltensweisen auftreten; beim Mangel etwa gleich starker Leistungsfähigkeit von Prüfer und Prüfling dürfte die Mitgestaltung dem Prüfling als nicht realisierbar erscheinen, da seine Vorschläge sachlich abgetan werden können. Die Mitgestaltung ist auch für die Nachsteuerung wichtig: Nur wenn der Prüfling sich mit den Prüfungsinhalten identifiziert, ist die Chance gegeben - wenn man von institutionalisiertem Zwang absieht -, daß er in der Nachphase die in der Prüfung aufgezeigten Lücken aufarbeitet.

c) "Lernen des Lernens" als Zielvorstellung von Prüfungen

Die grundlegende Bedeutung von Strukturierung und Mitgestaltung zeigt sich letztlich daran, daß diese Dimensionen bei der Realisierung allgemeiner Prüfungsziele[1)] relevant werden. Das soll am Beispiel des Ausbildungszieles "Lernen des Lernens", das bei der schnellen Veränderung der Lebensbedingungen unter den Förderungszielen im Vordergrund stehen sollte, im folgenden kurz aufgewiesen werden.

Wenn man davon ausgeht, daß Prüfungsziele im Rahmen der Ausbildungsziele zu sehen sind, muß man auch die Prüfungen unter dem grundlegenden Ziel verstehen, beim Schüler das "Lernen des Lernens" zu fördern.

Zum "Lernen des Lernens" gehören selbständiges, gezieltes Lernen und sacheigene Motivation, die nun alle stark von Strukturierung bzw. Mitgestaltung der Prüfung beeinflußt werden:

Wenn auch wegen der Thematik dieser Arbeit bei den folgenden Überlegungen der Prüfungsaspekt im Vordergrund steht, so soll damit jedoch nicht behauptet werden, daß das "Lernen des Lernens" und die übrigen Ausbildungsziele vorrangig durch Prüfungen gefördert werden.

---

1) Eine Vielzahl von Gesichtspunkten zur differenzierten Erarbeitung von Prüfungszielen ist bei L. Huber (1970) und M. Schütz u.a. (1969) nachzulesen.

Ist man sich jedoch über das Verhältnis gegenseitiger Abhängigkeit zwischen Studium und Prüfung im klaren (die Prüfungsvorsteuerung beeinflußt das Studium, und das Studium beeinflußt die Entwicklung des Prüflings und damit sein Prüfungsverhalten), wird man einsehen, daß jeder Versuch, bestimmte Ausbildungsziele durch die Reform des Studiums zu erfüllen, scheitern muß, wenn nicht auch die eingeführten Prüfungen den Ausbildungszielen entsprechen.

Das "Lernen des Lernens" zielt darauf ab, daß der Lernende auch außerhalb von Schule und Hochschule weiterlernt, er muß also seine Lernprozesse selbständig durchführen. Da Mitgestaltung der Prüfung bedeutet, daß der Prüfling sowohl bei der Planung als auch bei der Auswertung und Beurteilung beteiligt ist, lernt der Prüfling auf diese Weise, seine Lernvorgänge von sich aus zu kontrollieren.
Beim "Lernen des Lernens", bei dem es u.a. um die Entwicklung von Lernstrategien geht, sollte der Lernakt nicht als zufälliges Ergebnis von Versuch und Irrtum zustande kommen. Das setzt die Klärung von Zielvorstellungen voraus (was soll gelernt werden?), die am besten in der Auseinandersetzung mit abweichenden Meinungen durch Zusammenarbeit verschiedener Personengruppen geschieht. Gezieltes Lernen setzt aber auch die (je nach Art der Lernprozesse unterschiedlich) genaue Planung der Lernprozesse voraus (wie soll gelernt werden?). Das gezielte Lernen kann nicht erreicht werden, wenn nicht auch die Kontrolle des Lernens den gleichen Kriterien wie das Lernen selbst unterworfen ist: Gemeinsame Strukturierung der Zielvorstellungen (was soll kontrolliert werden?) und Strukturierung der Kontrolle (wie soll kontrolliert werden?).

Die erforderliche sacheigene Motivation, die sich u.a. aus der Selbständigkeit des Lernens ergibt, setzt voraus, daß der Lernende seine Bedürfnisse in die Gestaltung der Lernprozesse einbringen kann, daß die Kontrolle der Lernprozesse seinen Interessen nicht widerspricht.

Sie setzt weiterhin voraus - weil langwierige Versagungen des Lernerfolgs verhindert werden müssen -, daß das Prüfungsergebnis gemeinsam zwischen Prüfer und Prüfling diskutiert werden, damit es Hinweise zur Weiterarbeit für den Lernenden liefern kann, die auf seine spezielle Lernsituation bezogen sind. Die genannten Gesichtspunkte zeigen, daß die Prüfungsgestaltung in Richtung Strukturierung und Mitgestaltung vor sich gehen muß, wenn sie dem grundlegenden Ausbildungsziel "Lernen des Lernens" nicht zuwiderlaufen soll. Dabei ist zu berücksichtigen, daß Prüfungen für den Lernenden einen unerläßlichen Teil seiner Bemühungen zur Erreichung dieses Zieles darstellen: Prüfungen haben im Hinblick auf Vorsteuerung und Nachsteuerung aus der Sicht des Prüflings die Aufgabe, ihn über sich selbst und seine Umwelt zu orientieren, um seine Lernprozesse gezielter zu steuern und ihn seine grundsätzlichen Lernentscheidungen realistischer fällen zu lassen. Durch eine gültige Diagnose[1)],

---

1) Ich bin mir darüber im klaren, daß die Frage nach der Gültigkeit von Prüfungen auf Probleme hinweist, die hier nicht im einzelnen behandelt werden können. Sicherlich wäre die z.Z. herrschende Prüfungspraxis auch hinsichtlich der Prüfungsvalidität zu reformieren, z.B. bezüglich der verwendeten Bezugskriterien (statt ausschließlichem Gruppenvergleich auch Vergleich mit den eigenen vorherigen Leistungen - vgl. K. Aschersleben (1970), R. Glaser (1970), G. Schreiner (1970, V.Weis (1971) und bezüglich der erfaßten Fähigkeitsbereiche (Denkfähigkeit vor Reproduktionsfähigkeit; entsprechende Überlegungen könnten sich z.B. an der Taxonomie von B. Bloom orientieren). Das Quickborner Team (1970) hat sich im Rahmen von Überlegungen zur Institutionalisierung der Pädagogischen Diagnostik ausführlich mit dem grundlegenden Problem der - man könnte sagen - "technologischen Gültigkeit" beschäftigt, das sich besonders auf die vorhandenen Schultests beziehen dürfte und so z.B. bei der Verbesserung der Vorhersagegültigkeit zur Übergangsauslese eine Rolle spielt:Je perfekter ein Test ist, um so länger dauert seine Konstruktion und umso schneller behindert er notwendige Veränderungen im Bildungssystem.
Ich möchte hier auf die Frage der Gültigkeit nicht genauer eingehen. Mein Verweis auf die prinzipielle Notwendigkeit einer gültigen Diagnose soll allein deutlich machen, daß es natürlich nicht reicht, wenn Prüflinge mitgestalten können und die Prüfung strukturiert ist, sondern es ist gleichzeitig zu überlegen, wie unter diesen Umständen tatsächlich brauchbare Informationen erhalten werden.

durch Strukturierung und Mitgestaltung können Prüfungen die Erfolge der Lernanstrengungen erhöhen und zur Zufriedenheit des Lernenden beitragen.

Bevor ich zum Abschnitt "Zur empirischen Untersuchung" der "Theoretischen Vorüberlegungen" übergehe, scheinen mir folgende Bemerkungen zur Einordnung des Ansatzes dieser Arbeit in psychologische Forschung wichtig - teils als Ergänzung der bisherigen Ausführungen, teils im Vorgriff auf die folgende Darstellung.

Die Aufgabe dieser Arbeit besteht darin, die kognitive Struktur einer bestimmten Gruppe der Prüfungsbeteiligten unter der ganz allgemeinen Fragestellung zu erfassen: Welche Aspekte des Prüfungsfeldes erscheinen den Prüflingen wichtig und wie bewerten sie diese Aspekte? Diese Funktion läßt sich auch charakterisieren als Vorarbeit zur Fragestellung einer kognitiven Prüfungstheorie. Zur Erfüllung dieser Aufgabe muß möglichst umfangreiches kognitives Material zusammengestellt werden, und zwar zunächst möglichst wenig eingeengt, d.h. möglichst ohne Vorbelastung durch explizite psychologische Theorien.
Warum dieses in der Psychologie relativ unkonventionelle Verfahren?
Die akademische psychologische Forschung beschäftigt sich oft mit der in sehr eingeengten, künstlichen Situationen vorgenommenen Überprüfung einzelner Hypothesen von expliziten Theorien mit meist geringem Allgemeinheitsgrad. Die Komplexität der kognitiven Struktur der Vpn geht dabei leicht verloren. So kann es kommen, daß ein enger kognitiver Ausschnitt erfaßt wird, ohne daß die Repräsentativität dieses Ausschnittes bezüglich der subjektiv erlebten Problema-

tik ermessen werden kann. Die Repräsentativität ist oft zusätzlich noch dadurch in Frage gestellt, daß der erfaßte Aspekt stark künstlich konstruiert ist. Im Gegensatz zu diesem Vorgehen sollten in der vorliegenden Untersuchung Ausschnitte und Akzentuierung möglichst stark von den Pbn ausgehen: Deshalb wurde das Prüfungsfeld nur formal gegliedert (zeitlicher Verlauf, Beteiligte), so daß für die inhaltliche Gliederung große Freiheitsgrade bestehen; deshalb wurden relativ unstrukturierte Vorgespräche und ein komplexes Inventar verwandt (s.u.), aus deren Anwendung sich die eben aufgeführten komplexen Eigenschaftsdimensionen ergaben. Auf diese Weise sollte versucht werden, die Entwicklung einer spezifischen Theorie für einen bisher nur sehr wenig und nur in isolierten Einzelbereichen erforschten Bereich des Alltags nicht nur von dem Bestand expliziter psychologischer Theorien ausgehen zu lassen, sondern auch von einer durch den Forscher möglichst uneingeengten, komplexen und möglichst umfangreichen Erfassung des Prüfungsfeldes.

Dieses vorläufige Erfassen der kognitiven Struktur, wie sie sich im bewußten Erleben in formal relativ unstrukturierten Situationen darstellt, das unter Verzicht auf die Orientierung an explizite psychologische Theorien vorgenommen wurde, hat als Konsequenz, daß diese Vorstrukturierung kaum ohne weitere Forschungsschritte mit bestimmten expliziten psychologischen Theorien in präzise Verbindung gebracht werden kann. So könnte die Anwendung der Dissonanztheorie bezüglich Rollenkonflikt Prüfer/Prüfling nur geschehen bei sehr genauer Analyse der kognitiven Vorbedingungen der Beteiligten (sowohl hinsichtlich der Feststellung eines Widerspruchs als auch hinsichtlich der Voraussage des Reduktionsmechanismus), was allerdings eine derartige Einengung des Forschungsansatzes bedeutet hätte, daß die o.a. Ziele nicht erfüllt hätten werden

können. Auch die Anwendung von Attribuierungstheorien, z.B. bei der Ursachenzuschreibung von Prüfungsform und psychischen Vorgängen, hätte genauere, eingendere Vorgehensweisen erforderlich gemacht.

Da es sich diese Arbeit zur Aufgabe gesetzt hat, komplexe, umfangreiche und durch die Pbn strukturierte Vorerkundungen zu machen, kann es nur Aufgabe weiterer Forschungsvorhaben sein, Einzelaspekte aus dem hier erbrachten Material auszugliedern und mit Hilfe spezieller expliziter psychologischer Theorien - abgestimmt auf die Prüfungssituation - zu untersuchen. Die hier erbrachten Ergebnisse sollen zur Orientierung bei der Auswahl von Theorien dienen und die Möglichkeit bieten, die Anwendung dieser Theorien nicht mehr isoliert, sondern im Zusammenhang der komplexen Struktur prüfungsbezogener kognitiver Prozesse zu sehen.

II. Zur empirischen Untersuchung

1. Zielvorstellungen psychologischer Prüfungsforschung

Die bisherigen theoretischen Überlegungen haben Gesichtspunkte geliefert, unter denen man bestehende Prüfungen einschätzen kann, so daß diese Kriterien bei der Prüfungsuntersuchung auf zweierlei Weise helfen: Einmal erbringen sie Hinweise zur intuitiven Beurteilung der formalen Prüfungsstruktur, wie sie z.B. in der Prüfungsordnung niedergelegt ist; zum anderen sind sie wegweisend für den Aufbau empirischer Untersuchungen, mit denen Prüfungsauswirkungen genauer und sicherer festgestellt werden können.
Nun ist allerdings der Einsatz empirischer Forschung beim gegenwärtigen Stand der Prüfungshandhabung in unserem Bildungssystem umstritten: Kritiker behaupten, Prüfungen seien so schlecht, daß erfahrungswissenschaftliche Untersuchungen nichts anderes zutage fördern als die negativen Erscheinungen, die man eh schon kenne. Da offensichtlich von der selbstverständlichen Notwendigkeit empirischer Forschung im Rahmen prüfungseigener Untersuchungen nicht auszugehen ist, möchte ich hier zwei Zielvorstellungen darstellen, unter denen mir der Einsatz empirischer Forschung sinnvoll erscheint.

a) Wissenserweiterung

Prüfungsforschung im Rahmen der Psychologie sollte menschliches Verhalten und Erleben[1)] im Prüfungsfeld untersuchen; in dieser Forderung soll die Überzeugung einbegriffen sein, daß menschliches Verhalten und Erleben von der Art ihrer Umwelt (hier Prüfungsfeld) in entscheidendem Maße bestimmt werden, und daß Befunde psychologischer Forschung nur in ihrer Abhängigkeit von einer speziellen Umwelt interpretiert werden können:

---

1) Zur Definition von "Psychologie" vgl. E. Gattig / P. Viebahn, 1972, S. 60

In der Psychologie kann kaum festgestellt werden, wie der Mensch "allgemein" ist[1] (wie also das Prüfungsverhalten und -erleben des Menschen ist), sondern nur, wie er sich unter bestimmten Bedingungen entwickelt hat. Damit kommt auf dem Wege verbindender Untersuchung von Umwelt und Verhalten bzw. Erleben der psychologischen Forschung die Aufgabe zu, negative Auswirkungen bestimmter Umweltbedingungen auf Verhalten und Erleben zu identifizieren und Vorschläge für bessere Umweltbedingungen vorzulegen. Allerdings ist der Zusammenhang Umwelt - Verhalten und Erleben oft nicht eindeutig sichtbar, so daß gerade bei Arbeiten, die darauf angelegt sind, zunächst einen Überblick über die Verhaltens- und Erlebenseigenarten der untersuchten Personen zu geben, die Verbindung zwischen dem psychologischen Befund und den bestimmenden Umweltbedingungen sich nur mehr oder weniger intuitiv ziehen läßt. Nun wäre es allerdings naiv anzunehmen, das Prüfungsverhalten sei allein durch die jeweils vorliegende Prüfungsstruktur bedingt. Da in jedes Verhalten bisherige Entwicklungsbedingungen (und damit auch vorherige Prüfungserfahrungen) als Bestimmungskräfte eingehen, muß das Prüfungsverhalten auch vor seinem entwicklungspsychologischen Hintergrund[2] gesehen werden,

---

1) Zur Kritik der "Allgemeinen Psychologie" vgl. K. Holzkamp, 1972, S. 55-73

2) So stellten z.B. H. Saterdag / E. Apenburg (1972) fest: "Erfolgreiche Studenten sind im Vergleich zu den Problemgruppen (Langzeitstudierende, Abbrecher, Wechseler) unter günstigeren Bedingungen aufgewachsen, sowohl bezüglich der materiellen Verhältnisse als auch des Erziehungsklimas." (S. 4)
Da die Studenten zum Teil im Anschluß an die Prüfung befragt wurden, läßt sich allerdings gegen einige Ergebnisse einwenden (z.B. bei den Aussagen über das häusliche Erziehungsklima in der Kindheit), daß die Angaben möglicherweise durch die (un)erfreulichen Studiums- und Prüfungserfahrungen verzerrt sind. S.B.Sarason u.a. (1971) entwickeln ein psychoanalytisches Modell, mit dem versucht wird, den Zusammenhang von frühkindlicher Eltern - Kind - Beziehung und Prüfungsangst herzustellen.

so daß man z.B. damit zu rechnen hat, daß Studenten, die bisher selbständig gearbeitet haben, unter anderen Prüfungsbedingungen etwas für sie Zufriedenstellendes Leisten können als unselbständig ausgebildete, die wahrscheinlich bei diesen "schöpferischen Bedingungen" eher unter mangelnder Orientierungshilfe leiden würden. Neben vergangenen Eindrücken gehen in das Prüfungsverhalten aktuelle Bestimmungskräfte ein, die außerhalb des engeren Prüfungsfeldes stehen, wie z.B. das Verhältnis zu Familienmitgliedern und anderen ähnlich engen sozialen Beziehungen.
Das Verhalten und Erleben im Prüfungsfeld ist also nicht allein durch die vorgegebene Prüfungsstruktur bestimmt, so daß die Untersuchung dieses Bereichs auch gleichzeitig Auswirkungen bisheriger Sozialisationsbedingungen und der gegenwärtigen weiteren Lebenssituation erfaßt. Diese Feststellung hat für die Deutung der Ergebnisse psychologischer Prüfungsforschung wichtige Konsequenzen:

Werden die Auswirkungen einer bestimmten Prüfung auf die beteiligten Personen untersucht, und wird dann später die Prüfungsstruktur verändert, so hat das nicht unbedingt zur Folge, daß die psychologischen Befunde, die unter der alten Prüfungsordnung erhoben wurden, in ihrer Aussage entscheidend überholt sind, da ja das Verhalten und Erleben in der Prüfung zum Teil durch die individuelle Entwicklung vor dem Ablegen der Prüfung und durch Faktoren außerhalb des engeren Prüfungsfeldes bestimmt werden.
Da anhand der Untersuchungsergebnisse der spezifische Anteil der Prüfungsstruktur nicht ohne weiteres eindeutig auszumachen ist, lassen sich auch die Auswirkungen verschiedener Prüfungsstrukturen auf das Verhalten und Erleben der Prüflinge nicht genau voraussagen.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich meines Erachtens drei Ziele psychologischer Prüfungsforschung, die - aufeinander aufbauend - erst nacheinander erreicht werden können und deshalb einzeln formuliert werden müssen:

a) Erfassung wichtiger Verhaltens- und Erlebensdimensionen im Prüfungsfeld (Ansatz meiner Untersuchung)
b) Isolierung von prüfungseigenen, entwicklungseigenen und lebenssituationseigenen Bestimmungskräften
c) Erfassung der Auswirkungen verschiedener Prüfungsstrukturen (Dies soll letztlich die Aussage darüber ermöglichen, was unter gegebenen Entwicklungs- und Umweltbedingungen im konkreten Fall als beste Prüfungsform anzusehen ist.)
Dabei kann natürlich nicht eine einzige optimale Prüfungsform angestrebt werden, sondern es dürften sich je nach Prüflingspersönlichkeit und Prüfungszielen verschiedene Formen empfehlen, ähnlich wie auch die neuere Richtung der "aptitude-treatment interaction" die Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode auf den Lernerfolg als Veränderliche berücksichtigt. (vgl. A. Flammer, 1973)

b) Anstöße zur Veränderung der Prüfungsverhältnisse

Die Erarbeitung von Wissen über das Prüfungsgeschehen sollte auf praktische Verwertbarkeit angelegt sein. Diese Forderung beruft sich auf zwei wissenschaftstheoretische Thesen, die sowohl die Konzipierung der Problemstellungen betrifft (Die Forschung sollte sich mit Problemstellungen von gesellschaftlicher Relevanz[1] beschäftigen und nicht allein nach fachimmanenten Gesichtspunkten vorgehen[2].) als auch die Bestätigung der Arbeitsergebnisse berücksichtigt (Die praktische Verwertung wissenschaftlicher Ergebnisse ist besonders gut geeignet, die Ergebnisse in Situationen zu bringen,

---

1) Was ist das?? Vgl. dazu die Diskussionen von H.Heckhausen (1971 und 1973) und von S.Denzer u.a. (1973)
2) Vgl. z.B. K.Holzkamp, S. 9 ff: "Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis"

in denen sie "scheitern"[1] können.).
Damit die Forschungsergebnisse mit dem Ziele der Veränderung ungünstiger Prüfungsstrukturen verwandt werden können, müssen meines Erachtens zwei verschiedene Personenkreise angesprochen werden:
- Foschungsergebnisse müssen zur Auseinandersetzung der von der Prüfung unmittelbar Betroffenen mit ihrer Prüfungssituation beitragen, ihnen neue Perspektiven eröffnen und damit die Grundlage für eine Veränderung schaffen, die auf abgesicherteren Entscheidungen beruht als rein theoretische Überlegungen oder individuelle Erfahrungen
- Solange Ausbildungssysteme noch nicht offen sind, Prüflinge z.B. wenig Einfluß auf die Gestaltung der Prüfungen besitzen, müssen die Forschungsergebnisse an geeigneter Stelle veröffentlicht werden, um den entscheidenden Gruppen die negativen Auswirkungen der Prüfungen zu zeigen, um als Hilfe in der politischen Auseinandersetzung um sinnvolle Ausbildungssysteme zu dienen.

Sicherlich führt die Verbindung von "Wissenserweiterung" und "Anstoßgebung" zu erheblichen wissenschaftstheoretischen Problemen. Es wäre auch naiv, allein von der Erreichung der beiden Ziele entscheidende Veränderungen zu erwarten, da bestehende Prüfungsstrukturen zumindest zum Teil wichtige Funktionen für die unmittelbar Beteiligten[2] und für die allgemein gesellschaftlichen Verhältnisse[3] erfüllen. Die erwähnten beiden Punkte sind aber meines Erachtens unerläßliche Bestandteile einer "Strategie zur Bereinigung bestehender Prüfungsverhältnisse", die allerdings auch in einem Maße gesellschaftlich-politische Erwägungen einbeziehen muß, wie sie hier nicht erörtert werden können.

---

1) Vgl. die Wissenschaftstheorie von K. Popper z.B. bei A. Wellmer (1972)
2) Vgl. M.L.Moeller (1969) S. 74 ff:"Psychische Funktion und Wirkungen von Prüfungen"
3) Vgl. St. Kvale (1972) insbes. S. 169 ff:"Prüfungskritik als Kapitalismuskritik"

2. Eingrenzung des Untersuchungsbereichs

So nötig allgemein gesehen die umfassende Analyse des Prüfungsgeschehens ist, so wichtig ist bei einer speziellen Untersuchung die Eingrenzung auf "übersehbare" Bereiche. Für die vorliegende Untersuchung gelten u.a. folgende Beschränkungen:

a) Erfassung von Prüfling-Stellungnahmen

Um den "Kreis der Beteiligten" für eine Untersuchung faßbar zu machen, beschränke ich mich auf einen Ausschnitt, auf die Prüflinge (Studenten [1]).

Bei der Untersuchung der Prüflinge verwende ich im wesentlichen "subjektive Verfahren"[2]; das hat mehrere Gründe:

Bei der Auswahl meines Untersuchungsansatzes gehe ich zunächst davon aus, daß Prüflinge selbst in gewissen Maße ihre Lage im Prüfungsfeld beurteilen können, so daß es nahe liegt, sie zunächst auch selbst darüber zu befragen. Zusätzlich muß berücksichtigt werden, daß die dargestellten Prüfungskriterien zu einem großen Teil subjektiv unterschiedliche Bedeutung besitzen. - wenn man berücksichtigt, welche Bedeutung dem "Entwicklungsstand" der Beteiligten zuzuschreiben ist.

---

1) Diese strenge Gleichsetzung Schüler / Student = Prüfling, Lehrer = Prüfer ist ein Zugeständnis an bestehenden Ausbildungsformen; sie entspricht sicher nicht den Zielvorstellungen eines sinnvollen Ausbildungssystems, in dem Mitgestaltung praktiziert wird. Zusätzlich wird dieses feste Prüfer - Prüfling-Verhältnis aufgelockert, wenn eine Prüfung auch Aussagen über die Qualität des Unterrichts machen soll und damit den Lehrer beurteilt. Lehrer wie Schüler können also beide Prüfer- wie Prüflingsfunktionen übernehmen.

2) E. Mittenecker (1963, S. 461) versteht unter "subjektiven Tests" Verfahren, die auf der Voraussetzung basieren, "daß der Proband in der Lage ist, in der direkten Reaktion auf die verbalen Elemente des Tests (Entscheidungsantworten auf Fragen, Zustimmung bzw. Ablehnung von Feststellungen) Auskünfte über sein eigenes Verhalten in der Vergangenheit, über Gefühle, Vorlieben, Abneigungen und sonstige Einstellungen zu geben."

Es kann also nicht allein nach formalen Gesichtspunkten entschieden werden, ob z.B. die Vorphase genügend strukturiert ist, denn bei der Prüfungsbeurteilung ist zumindest zum Teil die Sicht des Prüflings zu berücksichtigen und man muß ihn fragen, ob er sich unter den gegebenen Bedingungen z.B. orientierungslos fühlt. Aus diesen Gründen stellt die Befragung der Prüflinge einen notwendigen Arbeitsansatz im Rahmen meiner prüfungstheoretischen Überlegungen dar.

Die subjektive Bedeutung der Prüfungskriterien wird übrigens auch durch die wichtige Feststellung verdeutlicht, die Erziehung zur Selbständigkeit in einem Ausbildungssystem setze voraus, daß aus der Sicht der Auszubildenden die Erziehungsangebote (Unterrichts-, Arbeits-, Prüfungsstrukturen und -situationen) tatsächlich die Möglichkeit bieten müssen, sich selbständig zu verhalten. Es wäre nämlich durchaus denkbar, daß Auszubildende mit einschlägigen Schulerfahrungen (z.B. mit durchgängiger "autoritärer" Erziehung) in neuen Situationen, wie offen und freizügig diese Situationen auch sein mögen, immer wieder vermuten, daß z.B. die Lehrer sie bei Anzeichen von Widerstand "klein zu kriegen" versuchen. Wahrnehmungs- und Erwartungsvorgänge dürften also eine große Rolle spielen, und zwar unabhängig vom tatsächlichen Geschehen; das sollen folgende Überlegungen noch genauer verdeutlichen:

Angenommen, die Prüfungen in einem Ausbildungssystem seien zwar objektiv und erfaßten tatsächlich Leistungsbereiche, die für den Beruf wichtig sind, die Auszubildenden sähen aber diese Gegebenheiten nicht, so mag dies ein Hinweis für verhängnisvolle Auswirkungen des Ausbildungssystems bzw. für eine verhängnisvolle Auswirkung der Prüfungsvorsteuerung sein [1]:

---

1) Auf das gleiche Problem, speziell für Tests, verweist H.Haase (1972, S.5): "Es sind dies Fragen, die sich um das Verhältnis einer Person in der Rolle des Getesteten zum Test, zur testenden Instanz, zur Testsituation und zum mitgeteilten Testergebnis zentrieren. Fragestellungen dieser Art sind bisher kaum systematisch bearbeitet worden."

Möglicherweise führt die angenommene Prüfungssubjektivität zu häufigen Anpassungsversuchen, zeigt die angenommene Sinnlosigkeit der Prüfungsinhalte, daß die Ausbildungsziele den Auszubildenden nicht verständlich gemacht werden konnten. Diese Punkte sind gerade wichtig in einem Ausbildungssystem, in dem es nicht allein auf die Vermittlung handwerklicher Fähigkeiten ankommt, das sich vielmehr zur Aufgabe stellt, die persönliche Auseinandersetzung der Auszubildenden mit der eigenen Ausbildungslage, die schöpferische Tätigkeit und die Kritikfähigkeit zu fördern. Es ist kaum denkbar, daß ein Ausbildungssystem mit diesen Arbeitszielen sinnvoll arbeiten kann, wenn es von den Auszubildenden als unterdrückend, anpassungsfordernd und willkürlich erlebt wird.
Ein Ausbildungssystem muß also nicht nur von bestimmter Warte aus als anpassungsfrei und sinnvoll anzusehende Ausbildungs- und Prüfungssituationen bieten, es muß auch den Auszubildenden diese Eigenschaft einsichtig machen. Ob diese Forderung erfüllt wird, kann gerade über die Erfassung der Stellungnahmen der Auszubildenden zum Ausbildungs- und Prüfungssystem festgestellt werden.

b) Untersuchung der Zweiten Lehrerprüfung

Wenn man daran denkt, welche Bedeutung die Schule und damit der Lehrer für die Sozialisation in unserer Gesellschaft besitzt, wenn man sich dazu vor Augen hält, welche Bedeutung der Leistungsbeurteilung in der Schule zukommt, wird die Notwendigkeit der Prüfungseinstellungsforschung bei Lehrern unmittelbar einsichtig. Die Zweite Lehrerprüfung bietet sich für eine entsprechende Erhebung besonders gut an. Die Erfassung der Prüfungseinstellungen von Junglehrern z.Z. der Zweiten Lehrerprüfung findet zu einem Zeitpunkt statt, wo es im allgemeinen der letzte Termin ist, daß die Lehrer selbst

noch vor einer Prüfung stehen und wo der Übergang von der akademischen zur praktischen Einstellungsbildung[1] vollzogen ist. Da eine umfangreiche Weiterbildung der Lehrer nach der Zweiten Lehrerprüfung kaum anzunehmen ist, dürften die erfaßten Einstellungen der Junglehrer relativ stabil bleiben und damit für die spätere Berufsarbeit bestimmend sein.

3. Objektive Merkmale des Untersuchungsfeldes

Die objektiven Prüfungsbedingungen (z.B. Anzahl der Prüfungsfächer, Möglichkeiten der Vorbereitung) bestimmen stark mit, wie die empirische Untersuchung im Hinblick auf Auswahl der Fragestellungen und Abfassung der Arbeitsverfahren vorgenommen wird und wie die Ergebnisse zu interpretieren sind. Deshalb möchte ich die Charakterisierung des Prüfungsfeldes weiteren Überlegungen zu meiner Arbeit voranschicken.

Nach der Ersten Lehrerprüfung (Abschluß der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule) beginnt die sogenannte 2. Phase, die zwei bis vier Jahre dauert und mit der Zweiten Lehrerprüfung endet. Die Absolventen der 2. Phase werden "Junglehrer" oder "apl." (außerplanmäßige) Lehrer[2] bezeichnet. Der Junglehrer arbeitet in der Schule mit der gleichen Unterrichtsstundenzahl wie der planmäßige Lehrer. Dazu kommt für ihn die Teilnahme an Veranstaltungen des Schulpraktischen Instituts und die Abfassung seiner schriftlichen Hausarbeit für die Zweite Lehrerprüfung. Wenn der Junglehrer seine Hausarbeit fertiggestellt hat, kann er sich zur Zweiten Lehrerprüfung beim Schulpraktischen Institut melden, das die Meldungen sammelt.

---

1) J. Koch u.a. stellten fest, daß sich die Erziehungshaltungen von Lehrern nach dem Studium erheblich ändern. (vgl. P. Viebahn, 1971)

2) Nach der Neugestaltung der 2. Phase werden sie "Lehrer i.V." (im Vorbereitungsdienst) genannt.

Sobald sich die organisatorische Möglichkeit bietet (genügend vorliegende Meldungen, Terminabsprache mit den Prüfern u.a.), werden die Prüfungstermine von der Verwaltung festgesetzt und dem Prüfling mitgeteilt; in dieser Benachrichtigung erfährt der Kandidat auch zum ersten Male die Namen seiner Prüfer. Nach Bekanntgabe der Prüfer kann sich der Prüfling mit ihnen in Verbindung setzen und in einem Vorgespräch das Prüfungsthema bzw. die zugehörige Literatur absprechen. Manche Prüfer suchen den Prüfling auch noch vor der Zweiten Lehrerprüfung zu Hospitationen auf. Da die Prüfer sowohl Seminarleiter (Ausbildungspersonal am Schulpraktischen Institut), Hochschullehrer der Pädagogischen Hochschule, Schulleiter (allerdings niemals von der Schule des Prüflings) als auch Schulpsychologen sein können, kennen nur einige Prüflinge alle ihre Prüfer von früheren Begegnungen. — Einige Tage vor der Zweiten Lehrerprüfung reicht der Prüfling Stundenvorschläge für die praktische Prüfung ein; spätestens drei Tage vor der Prüfung wird ihm mitgeteilt, welcher Vorschlag akzeptiert wird. Die Note der Hausarbeit erfährt der Prüfling spätestens am Tage der Zweiten Lehrerprüfung; Beurteilungen des Schulleiters und des Seminarleiters über die Fähigkeiten des Prüflings und sein bisheriges Leistungsverhalten, die der Prüfungsakte beiliegen, bleiben dem Prüfling unbekannt.

Die Zweite Lehrerprüfung findet in der Regel während eines Vormittags statt. Sie besteht aus der Beobachtung zweier unterschiedlicher Unterrichtsstunden und der anschließenden mündlichen Prüfung, welche vier verschiedene Punkte umfaßt: das Gespräch über die Unterrichtsstunden und die Prüfungen in Psychologie, Pädagogik und Schulrecht. An der Prüfung nehmen außer den Prüfern für Pädagogik, Psychologie und die Unterrichtsfächer der Schulleiter (Vorgesetzter des Prüflings in der 2. Phase) als beratendes, aber nicht stimmberechtigtes Mitglied und in Sonderfällen ein Personalratsvertreter (Gewerkschaft) teil.

Die Noten werden durch Abstimmung festgelegt.
Einzelne Teile bzw. die ganze Prüfung können nur einmal wiederholt werden. Wird die Prüfung auch beim zweiten Versuch nicht bestanden, kann der Junglehrer nicht in den Beamtenstand übernommen werden. Eine Anstellung als Lehrer ist allerdings nicht ausgeschlossen.

4. Herleitung grundlegender Fragestellungen

Die Prüfungsdimensionen Strukturierung und Mitgestaltung sind als wichtige Gesichtspunkte zur Charakterisierung des Prüfungsgeschehens dargestellt worden. Ihre Bedeutung soll nun anhand einzelner Fragen für das vorliegende Untersuchungsfeld näher konkretisiert werden. Dies kann allerdings nur geschehen - darauf sei hier nur kurz verwiesen -, indem der weitere Rahmen abgesteckt wird, innerhalb dessen Einzelaussagen zu den beiden Dimensionen in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können. Diese Rahmengebung besteht im wesentlichen in der allgemeinen Frage, ob die Prüflinge ihre Prüfung generell eher positiv oder negativ sehen und in einer detaillierten, grundlegenden Prüfungsbeurteilung, welche in Anlehnung an die vorgenommene Systematisierung der Prüfung über Fragen zur Funktion der Vorsteuerung, zur Funktion der Prüfungsvorgänge und zur Funktion der Nachsteuerung vorgenommen wird. Erst wenn Prüfungsfunktionen geklärt sind, können Eigenschaften der Prüfung wie Strukturierung und Mitgestaltung auf einer grundlegenden Ebene beurteilt werden.

5. Strukturierung

a) Ziele und Inhalte der Zweiten Lehrerprüfung-Ordnung sind verhältnismäßig vage:

"§ 1 Zweck der Prüfung

(1) In der Zweiten Prüfung für das Lehramt an Grundschulen, Hauptschulen und Realschulen soll der Prüfling nachweisen, daß er den erzieherischen, den unterrichtlichen und den übrigen Aufgaben seines Amtes in der Praxis gewachsen ist. Zu diesem Zweck muß er insbeonsere zeigen, daß er

1. die Erkenntnisse seines allgemeinen und seines fachlichen Studiums in der schulpraktischen Tätigkeit gefestigt und erweitert hat;
2. für sein Tun in der Schule die entsprechenden psychologischen und pädagogischen Begründungen geben kann;
3. die Grundzüge der bremischen Schulkunde (Schulgesetze, Schulorganisation, Verwaltung der Schulen, Schulhygiene) kennt."

(Senator für das Bildungswesen, 1966, S. 47)

Ebenso dürften die informell mit Prüfern festgelegten Kriterien (z.B. im Vorgespräch) große Spielraumbreiten besitzen und Hinweise von übrigen Personen, z.B. Auskünfte durch Gespräche mit Kollegen, gering sein. Das ergibt sich aus einer Reihe von Feststellungen:

- Der Prüfling lernt die Prüfer z.T. recht spät kennen, und die Kontakte bleiben dann oft nur spärlich.

- Die Schulleiter sind meist überlastet und kommen kaum zu Hospitationen. Den Seminarleitern geht es wohl z.T. ähnlich.

- Die Zusammenarbeit mit Kollegen an einer Schule ist im allgemeinen gering und die Prüflinge selbst sind untereinander in Bremen verstreut und kennen sich kaum; außerdem dürften sie in ihrer bisherigen Ausbildung in Schule, Hochschule und 2. Phase kaum gelernt haben, in Arbeitsgruppen ihre Probleme gemeinsam zu bearbeiten.

Neben den genannten Punkten mag zur schwachen Strukturierung noch die Tatsache beitragen, daß die Zweite Lehrerprüfung nicht öffentlich ist: Kein Kandidat kennt die Zweite Lehrerprüfung aus eigener Anschauung, er ist auf Berichte von Mittelsleuten

(Kollegen, Schulleiter) angewiesen (und damit steht der Gerüchtebildung mit all ihren negativen Folgen nichts im Wege!)[1].
Ebenso ist zu berücksichtigen, daß der Prüfling sich selbst durch die relative Isolation und durch die Unkenntnis von Gutachten im Hinblick auf die Zweite Lehrerprüfung nicht sicher einschätzen können wird.

Ziemlich schwach vorgestaltet sind also Zielvorstellungen, Inhalte, Durchführungs-, Bearbeitungs- und Beurteilungsgesichtspunkte sowie die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, so daß Vorphase und Prüfungsphase als schwach strukturiert zu bezeichnen sind[2].
Es wäre also im einzelnen zu fragen, ob der Prüfling mit dem Strukturierungsausmaß unzufrieden ist, wo er sich eine höhere Strukturierung wünscht, oder aber ob ihn gerade diese unbestimmte Situation dazu bringt, selbständig zu arbeiten und freie Entscheidungen fällen zu können, ohne durch Vorschriften eingeengt zu sein, und wo ihm Hilfen zur Seite stehen, die ihm im Bedarfsfall Ansatzmöglichkeiten zur Arbeit bieten.

b) Mitgestaltung

Die dem Prüfling formal vorgegebenen Möglichkeiten zur Einflußnahme sind gering: Er besitzt entsprechenden Einfluß beim Vorgespräch und beim Einreichen seiner Unterrichtsvorschläge. Bei der Beurteilung der Prüfung ist er nicht anwesend; die Ergebnisse werden ihm von den Prüfern mitgeteilt, eine anschließende Diskussion aber, die die Ergebnisse verändern könnte, ist allein deshalb kaum möglich, da meist vor der Ergebnisbekanntgabe die Prüfungsunterlagen fertig ausgefüllt sind.

---

1) Zur Befragung von Studenten zur Öffentlichkeit der Prüfung vgl. D.Gertmann u.a. (1971), S. 55/56.
2) W.Zifreund (1968) zeigt, wie durch Berücksichtigung moderner Medien die Lehrprobe erheblich weiter strukturiert werden kann, allerdings kaum in einer punktuellen Prüfung.

Es ist also zu fragen, inwieweit der Prüfling die wenigen formalen Einflußmöglichkeiten ausnützt, inwieweit er informelle Gelegenheiten findet, inwieweit er allgemein mit dem erlangten Maß an Mitgestaltung zufrieden ist. Zum Verständnis dieser Angaben sind weitere Fragen erforderlich:
Warum wünscht sich der Prüfling ein gewisses Maß an Mitgestaltung?
Hält er die Zweite Lehrerprüfung für so unwesentlich, daß diese Prüfung ihn kaum interessiert, oder findet er die Prüfung so schlecht, daß sich kein Mitgestaltungseinsatz lohnt? Oder aber wünscht er sich ein hohes Maß an Mitgestaltung, z.B. weil er glaubt, auf diese Weise die Zweite Lehrerprüfung erheblich verbessern zu können.
Sowohl die Bedeutung der Prüfung für den Prüfling und der sich daraus ergebende Einsatzwille während der Prüfungsvorbereitung, als auch die Beurteilung der Prüfung spielen nicht nur für das Verständnis der erwünschten Mitgestaltung eine Rolle, sie charakterisieren auch die Vorbereitungssituation des Prüflings: Je negativer die Prüfung vom Prüfling gesehen wird, um so unangenehmer ist natürlich die Prüfungsvorbereitung, und je höher der Einsatz ist, um so weniger kann der Prüfling dem negativ erlebten Prüfungsgeschehen sich entziehen: Er muß immer an die Prüfung denken, er muß sich intensiv vorbereiten usw.; auf diese Weise kommt für den Prüfling die negativ gesehene Prüfung voll zum Tragen.
Ein sehr hoher Arbeitseinsatz für die Zweite Lehrerprüfung, - der unter Umständen auch unabhängig von der Prüfungsbeurteilung (ob die Prüfung negativ oder positiv gesehen wird) nach Ergebnissen der Motivationsforschung negative Auswirkungen auf die Qualität der Leistung zur Folge haben kann ("umgekehrte U-Kurve") -

ist bei der Betrachtung des Prüfungsfeldes wahrscheinlich, da an den Junglehrer objektiv höhere Anforderungen gestellt werden als an den pl. Lehrer (siehe Punkt 3), und da die Zweite Lehrerprüfung subjektiv für den Junglehrer sehr entscheidend sein müßte, (so daß er wohl jedes Risiko vermeiden wird) weil schlechte Noten wahrscheinlich den sozialen Status im Kollegium vermindern und unter Umständen den beruflichen Werdegang beeinflussen, weil Wiederholungen von Prüfungsteilen mit erheblichem Arbeitsmehraufwand verbunden sind und den Status des Anfängers verlängern, und weil ein zweiter Durchfall erhebliche berufliche Konsequenzen mit sich bringt. Der hohe Arbeitseinsatz könnte sich auch insofern beeinträchtigend auf die Mitgestaltung auswirken, da er die Entwicklung eigener Prüfungskonzeptionen rein zeitmäßig in Frage stellen kann.

Geringe Mitgestaltung könnte also kaum auf zu geringe Bedeutung der Zweiten Lehrerprüfung für den Prüfling zurückzuführen sein, sondern eher eine zu hohe arbeitsmäßige Beanspruchung, die jede "unnötige" Tätigkeit verbietet. Neben diesem Prüfungsengagement ist für die Mitgestaltung jedoch auch das Verhältnis Prüfer - Prüfling wichtig, ob es auf einer rationalen Basis beruht: Glaubt der Prüfling, daß er durch sachliche Argumente den Prüfungsverlauf beeinflussen kann? Glaubt er, daß die Zweite Lehrerprüfung rational konzipiert und durchgeführt wird?
In diesen Zusammenhang gehört die Frage nach Anpassung[1)], wenn man unter Anpassung versteht, daß der Prüfling etwas tut, weil es der Prüfer verlangt und

---

1) Einen knappen Überblick über den unterschiedlichen Gebrauch dieses Begriffs gibt R. König in Bernsdorfs "Wörterbuch der Soziologie" (1972).

nicht, weil er es selbst für richtig hält[1] (so z.B. das Lesen des Prüferbuches, das der Prüfling für schlecht hält, das aber die Grundlage der Prüfung bildet). Die Forderung des Prüfers wird nicht als sachlich zwingend angenommen, Anpassung in diesem Sinne bedeutet also "Eingehen auf persönliche Eigenarten des Prüfers".
Ein weiterer Aspekt des Prüfer - Prüfling - Verhältnisses mag die Mitgestaltung beeinträchtigen, wenn sich nämlich der Prüfling dem Prüfer von vornherein unterlegen fühlt, wenn er glaubt, seine Argumentation nicht durchhalten zu können. Für diese Prüflingseinstellung mag von Wichtigkeit sein, daß gerade die Zweiphasigkeit der Ausbildung den Junglehrer sozusagen ins Wasser seiner schulischen Tätigkeit wirft, wodurch allein aus dieser Ausbildungssituation für ihn erhebliche berufliche Schwierigkeiten auftreten, und daß zusätzlich

---

1) Um ein Beispiel für die Art der Anpassung anzuführen, bei der der Prüfling etwas tut, das für ihn zumindest völlig überflüssig ist, von dem er aber annimmt, daß es einen für ihn günstigen Einfluß auf den Prüfer ausübt, sei auf die Zweite Lehrerprüfung-Praxis hingewiesen, daß die mündliche Prüfung in der Regel an einer vom Prüfling bereitgestellten "Kaffeetafel" stattfindet, bei der Kaffee, Plätzchen, in Sonderfällen Kuchen und Obstsalat gereicht werden; von diesen Dingen kann der Prüfling meist - trotz mancher freundlicher Aufforderung der Prüfer: "Nehmen Sie doch auch mal etwas!" - selbst nichts herunterbekommen.
Nach meinen Erfahrungen als Prüfer haben diese Arrangements - allein, da sie praktisch bei allen Prüfungen Brauch sind - kaum Auswirkungen auf die Art der Prüfungsdurchführung und -bewertung gehabt (aber welcher Prüfer würde das schon merken!); sie sind meines Erachtens symptomatisch für die Anpassungssituation, in der sich der Prüfling sieht bzw. befindet.

der Junglehrer seine eigene Leistungsfähigkeit - zumindest im Hinblick auf die Beurteilung der anderen wie Prüfer und Vorgesetzte - nicht einzuschätzen vermag, so daß er in seiner beruflichen Tätigkeit unsicher wird und viele Fehlschläge auf sein persönliches Versagen zurückführen dürfte[1]. Während in einem Falle der Prüfer - Prüfling-Beziehung der Prüfling erwartet, der Prüfer gehe auf bessere Vorschläge nicht angemessen ein, glaubt er im anderen Fall, daß er nicht in der Lage ist, bessere Vorschläge als der Prüfer zu machen, bzw. daß er sie nicht begründen kann, da er sich in seiner Tätigkeit nicht sicher fühlt.

Die Untersuchung sollte also zu klären versuchen, wie das Maß an Mitgestaltung zustande kommt, welche Sichtweise der Prüfung auf seiten des Prüflings die festgestellte Mitgestaltung entstehen läßt.

c) Rollenbezüge

Die bisherigen Fragestellungen anhand der Eigenschaftsdimensionen können für viele Prüfungen Geltung beanspruchen. Die Junglehrer befinden sich aber durch ihre Berufstätigkeit in einer besonderen Lage, da sie zu verschiedenen "Prüfungs-Beteiligtenkreisen" gehören, wenn sie einerseits Zweite Lehrerprüfungs-Kandidaten (Prüflinge), andererseits Lehrer (Prüfer) sind. Diese beiden Aufgabenbereiche weichen im Hinblick auf zwei Punkte von einander ab:

a) Rollen-Erwartung: In der Schule müssen die Junglehrer regelmäßig Arbeiten schreiben lassen und Noten geben - das erwarten von ihnen Schüler, Lehrer, Eltern und die Schulverwaltung.

---

1) Die Auswirkungen dieser Lage auf das Befinden des Junglehrers lassen sich erahnen, wenn man die Ergebnisse von E.D.Johnson (1967) heranzieht, der herausfand, daß Leistung und Anerkennung wesentliche Faktoren sind, die die Berufszufriedenheit des Lehrers ausmachen.

In ihrer Weiterbildungszeit gehört es unter Kollegen eher zum guten Ton, auf die Zweite Lehrerprüfung zu schimpfen und sie als Anachronismus abzutun.

b) Verhalten: In der Schule gehören Prüfen und Zensieren fast zum täglichen Brot. Es dürfte im Hinblick auf cognitive Dissonanz sehr viel schwerer sein, Prüfungen abzulehnen, wenn man sie regelmäßig initiieren, durchführen und ihre Ergebnisse bei Schulentscheidungen verwerten muß, als wenn nur eine einzelne Prüfung unter äußerlichem Druck verhältnismäßig passiv (ohne viel Eigeninitiative bei der Gestaltung) zu absolvieren ist.

Es ist also zu vermuten, daß Junglehrer in ihrer Rolle als Prüfer Prüfungen positiver sehen als in der Rolle des Prüflings. Sollte tatsächlich zutreffen, daß sie die eigenen Prüfungen in der Schule verhältnismäßig günstig beurteilen, und das wäre in dieser Untersuchung in Erfahrung zu bringen, dann dürften die Junglehrer auch weniger geneigt sein, Prüfungsreformen anzustreben. Die Konsequenzen für die Schulpraxis sind abzusehen. Für das Verständnis des Lehrerverhaltens in der Schulpraxis bei Prüfungen wäre es dabei unabhängig von der Zweiten Lehrerprüfung-Situation interessant festzustellen, welche detaillierten Zielvorstellungen Junglehrer über Prüfungen besitzen, wo sie die Prüfung ungünstig beurteilen und wo nicht.

5. Übergänge von der Theorie zur Operationalisierung

Gerade am Übergang von theoretischen Vorüberlegungen zur Operationalisierung wird die Fragwürdigkeit empirischen Vorgehens unter bestimmten Bedingungen deutlich: Da es zur Zeit keine ausgefeilte Theorie über das gibt, was im einzelnen während des Prüfungsgeschehens vor sich geht, bleiben sowohl die Ansätze "zur Systematisierung des Prüfungsgeschehens" wie die daraus abgeleiteten Fragestellungen und deren weitere Operationalisierung zu einem großen Teil willkürlich.

Zwar gibt es eine Reihe von Hinweisen für den Übergang Theorie - Fragestellung - Item (vgl. W.J.Goode / P.K.Hatt, 1952, S. 132-136), aber im realen Forschungsprozeß ergibt sich doch eine sehr große Spielraumbreite, so daß nicht ein Schritt auf dem anderen logisch zwingend aufbauen kann.

Dazu schreibt A.V.Cicourel (1970):

"Die Wahl eines Problems motiviert die Auslese relevanter Fragen, welche die grundlegenden Begriffe "antippen" werden. Einige einleitende Interviews führen zu einer Reihe von Ahnungen und "Gefühlen" über den Charakter der "Daten" und der Befragten. Dieses Material wird dann zusammen mit den Fakten aus dem Erfahrungsschatz und den Erinnerungen des Forschers benutzt als Basis für die Formulierung von Fragen offenen oder fixierten Typs. Diese Fragen werden "vorgetestet". Obwohl Veränderungen aufgrund der Resultate vorgenommen werden, führen sie nicht immer zu Modifizierungen der ursprünglichen Formulierung des Problems. Die Fragen werden zugespitzt, und jene, die sich nicht adäquat "verteilen" (gemäß den impliziten Kriterien des Forschers), werden hinausgeworfen. Die Formulierung verschlüsselter Fragen erfordert theoretische Präzision, aber die Präzision einer Erhebung kommt gewöhnlich erst, wenn die Resultate schon eingebracht sind und der Forscher vor der Aufgabe steht, die Signifikanz der mehrdimensionalen Tabellierungen zu bestimmen. Die Erhebung ist also ein progressiv sich entfaltendes Unternehmen, das stetig wachsende Präzision verlangt, nachdem die determinierenden Voraussetzungen in die anfängliche Formulierung inkorporiert worden sind, d.h., erst wenn die Modifizierung durchgeführt ist und die Tabellen konstruiert sind." (S. 166/7)

B) Durchführung der Untersuchung

I Voruntersuchung

a) Auswahl des Untersuchungsverfahrens

Die Arbeit soll Stellungnahmen der Zweiten Lehrerprüfung-Kandidaten zu Prüfungen erfassen.
Zur Bearbeitung einer derartigen Fragestellung können nur subjektive Verfahren verwandt werden, da das Arbeitsziel in der Erfassung persönlicher Stellungnahmen besteht. Bei Berücksichtigung der besonderen Zielvorstellungen dieser Untersuchung und bei Einbeziehung des vorliegenden Untersuchungsfeldes erscheint mir für meine Forschungsabsichten die schriftliche Befragung unter den subjektiven Verfahren die angemessenste Methode[1].

Die Auswahl des Fragebogens als Untersuchungsverfahren erfordern zumindest zwei Gesichtspunkte, die sich auf die vorliegenden Untersuchungsverhältnisse beziehen:

1. Die Probanden wohnen in Bremen verstreut, kommen zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht mehr zusammen (z.B. zum gemeinsamen Besuch einer Veranstaltung im Schulpraktischen Institut) und fühlen sich unter Zeitdruck. Aus diesen Gründen schlossen sich Einzel- und Gruppeninterviews aus, die Stellungnahmen mußten zu Hause während einer Arbeitspause abzugeben sein.

---

1) Ich habe mich bei der Auseinandersetzung mit den Verfahren und den Überlegungen zur Durchführung der Befragung besonders auf die Arbeiten von H. Anger (1969), P. Atteslander (1969), W.J.Goode/P.K.Hatt (1952), R.Mayntz u.a. (1972) und E.K.Scheuch (1967) gestützt.

2. Die Erstellung von Einstellungsskalen schloß sich aus, da es bei dieser Arbeit nicht vorrangig um die Feststellung individueller Unterschiede, um die Differenzierung von Personen oder Gruppen ging, sondern um die Einschätzung der Zweiten Lehrerprüfung bzw. um ihre Auswirkungen auf die Prüflinge; während Einstellungsskalen auf der Unterscheidung individueller Reaktionen aufbauen (vgl. J. Drever / W.D.Fröhlich, 1971, Stichwort "Fragebogen"). Außerdem ist das Vorwissen um die Art der Proband-Stellungnahme in diesem speziellen Bereich gering[1], so daß die Entwicklung eindimensionaler Skalen im Prüfungsbereich jetzt wohl kaum in Angriff genommen werden kann.

Aus diesen beiden Gründen habe ich keine hochentwickelten Einstellungsskalen, sondern einen Fragebogen in der Art eines strukturierten Interviews benutzt.

b) Voruntersuchung

Ort der Vorerhebung

Zur Entwicklung eines möglichst angemessenen Untersuchungsinstrumentes und zur Sammlung organisatorischer Erfahrungen bei der Durchführung einer größeren Befragung habe ich im Sommer 1971 in Bremerhaven Vorerhebungen unternommen[2]. Diese Stadt bot sich für ein derartiges Unternehmen aus zwei Gründen an:

1. Die Möglichkeit der Vortestausstrahlung führte zum Entschluß, die Voruntersuchung außerhalb Bremens, wo ja die Hauptuntersuchung stattfinden sollte, vorzunehmen. Ortsidentität von Vor- und Hauptuntersuchung können die Ergebnisse insofern in ungewollter Weise beeinflussen, da

1) Es gibt zwar viel Literatur über Prüfungen (vgl. E. Guhde, S. 50-55), aber über die Einstellungen zu Prüfungen existieren relativ wenige Arbeiten.

2) Die Arbeiten wurden freundlicherweise von der Schulverwaltung und dem Ausschuß junger Lehrer und Erzieher (GEW) unterstützt.

- Schwierigkeiten und Auseinandersetzungen mit der Schulverwaltung[1] im Hinblick auf der Behörde unerwünschte Items (Abbruch oder Veränderung der Erhebung)

- und die informelle Bekanntgabe und Diskussion der Fragebogen unter Prüfern, Prüflingen (Verzerrung der Untersuchungsergebnisse)

während der Voruntersuchung entstehen können.

Da Bremerhaven und Bremen, getrennt durch niedersächsisches Gebiet, etwa 60 km von einander entfernt liegen, waren Auswirkungen von der Durchführung der Voruntersuchung auf die Ergebnisse der Hauptuntersuchung wenig wahrscheinlich.

2. Die formalen Prüfungsstrukturen (Prüfungsordnung, prüfungstragende Institutionen) in Bremerhaven entsprechen denen von Bremen, da beide Orte zum Lande Bremen gehören. Aus diesem Grunde dürfte sich die prinzipiell immer mögliche eingeschränkte Übertragbarkeit der Voruntersuchungsergebnisse auf die Konzipierung der Hauptuntersuchung nicht derart auswirken, daß sie zur Herstellung eines unangemessenen Untersuchungsinstrumentes führt.
Die Probanden der Voruntersuchung waren Junglehrer, die eben vor ihrer Zweiten Lehrerprüfung standen, bzw. Lehrer, die diese Prüfung gerade abgelegt hatten.

Voruntersuchungsabschnitte

Vorgespräch
Am 3. Juni leitete ich ein 2 1/2stündiges Gruppengespräch mit Prüflingen, das schwach strukturiert war und auf Tonband aufgezeichnet wurde.

---

1) Derartige Befürchtungen erwiesen sich im vorliegenden Fall als unbegründet.

Das Interview hatte zum Ziele, wesentliche Aspekte der Zweiten Lehrerprüfung aus der Prüflingssicht zu klären und das Spektrum alternativer Stellungnahmen abzutasten.

Vorform I

Am 16. Juni wurde vom Psychologischen Institut der Universität Münster aus die erste Fragebogenvorform versandt (N = 22), die 14 Tage später durch das Verschicken von Mahnschreiben ergänzt wurde. Der Rücklauf ergab 18 Exemplare (= 82 %).
Die erste Fragebogenvorform enthielt schon im großen die Abschnitte der "Endform" (siehe Punkt II) außer dem sogenannten "Beurteilungsteil" (siehe Punkt II, 1 c).
Bei der Überprüfung dieses vorläufigen Instrumentes traten insbesondere folgende Probleme auf:

1. Ausscheidung bzw. Abänderung einzelner Items
Nach der unterschiedlichen Funktion einzelner Items konnte das "Alles-oder-Nichts-Kriterium"[1] (Items, die von fast allen Probanden in gleicher Weise beantwortet werden, erfassen offensichtlich Gemeinplätze und müssen ausgeschaltet werden) nicht durchgängig berücksichtigt werden.

Das Item "Ich könnte mir vorstellen, in meiner Berufslaufbahn bis zu folgender Stellung zu kommen: Lehrer - Schulleiter/Seminarleiter - Schulrat - Professor" sollte das individuelle Aufstiegsstreben im bestehenden Bildungssystem feststellen und damit Unterschiede zwischen den Personen erfassen (im Hinblick auf die Fragestellung, ob dieses Aufstiegsstreben zur höheren Identifikation mit bestehenden Verhältnissen und zur günstigeren Prüfungsbeurteilung, zum besseren Prüfungserfolg u.ä. führt).
Da sich jedoch fast alle Probanden für die Lehrerposition aussprachen, war dieses Item für individual - bzw. gruppendiagnostische Aussagen (die zur Aufschlüsselung weiterer Daten verwandt werden sollten) unbrauchbar und wurde wegen seiner geringen Streuungsbreite ausgeschieden.

---

1) Vgl.W.Goode / P.Hatt, S. 158; A. Edwards, 1957, S.13-14: "Informal Criteria for attitude statements: ... 5. Avoid statements that are likely to be endorsed by almost everyone or by almost no one."

Die Aufgabe "Ehe ich mich für die Zweite Lehrerprüfung überarbeite, lasse ich es lieber auf ein Durchfallen ankommen" wurde ebenfalls von fast allen Probanden gleich beantwortet (abgelehnt). Da dieses Item eine Aussage über die motivationale Vorsteuerung der Zweiten Lehrerprüfung treffen sollte, also keine zwischen Individuen differenzierende Funktion zu erfüllen hatte, konnte es beibehalten werden.

2. Ausscheidung des "Erziehungs-Einstellungs-Teils"

Der "Erziehungs-Einstellungs-Teil", angelehnt an Aufgaben von J.-J. Koch u.a. (1971), sollte grundlegende Einstellungen zu Erziehungsfragen, Erwartungen an Prüfer (ob Prüfer ähnliche Einstellungen haben) und Anpassungsverhalten erfassen. Die Probanden hatten demgemäß die Aufgabe, diese "Erziehungs-Einstellungs-Items" unter 3 verschiedenen Perspektiven zu beantworten: Wie sie selbst dazu stehen, wie wohl der Pädagogikprüfer dazu steht und wie sie sich in der Zweiten Lehrerprüfung in Pädagogik stellen würden. Dieser Fragebogenteil mußte aufgegeben werden, da viele Probanden angaben, daß sie den Pädagogikprüfer zu wenig kennen, als daß sie aus seiner Sicht antworten könnten (relevantes Ergebnis, das die geringe Strukturierung zeigt).[1)]

3. Aufgaben zur Abtastung der Prüfungsstellungnahme zu grundsätzlichen Problemen

In diesem Zusammenhang stellte sich z.B. die Frage: Lehnen die Prüflinge den Prüfer stark emotional ab, oder ist ihre Kritik eher unpersönlich, sachlich, auf die Rolle des Prüfers bezogen?

---

1) Trotzdem dürfte die Untersuchung des Zusammenhangs "Prüfungseinstellungen - allgemeine Erziehungseinstellungen" positive Ergebnisse liefern, denn H.Haase (1972, S. 33) konnte z.B. eine Abhängigkeit zwischen pädagogischer Grundeinstellung und Testeinstellung feststellen: Personen, die ein hohes Ausmaß erblicher Faktoren bei der Ausprägung des Intellekts wirksam sahen, waren weniger bereit, standardisierte Tests anstelle herkömmlicher Beurteilungsverfahren wie Klassenarbeiten und zur Zensierung, Differenzierung u.ä. zu akzeptieren.

Dem Item "Meine Prüfer haben sich mir gegenüber bisher fair verhalten", wurde fast ausnahmslos zugestimmt, und die Feststellung, daß man dem Prüfer nach der Prüfung heimzahle, was er einem angetan hat, wurde von fast allen Probanden abgelehnt. Nach diesen Ergebnissen, bestärkt durch die Erfahrungen aus dem Gruppengespräch, konnte sich die Konzeption der Hauptuntersuchung im Hinblick auf den begrenzten Rahmen jedes Fragebogens auf die Einschätzung der sachlichen Funktion der Prüfer beschränken.

Vorform II

Am 29. August wurde der zweite Vorfragebogen versandt, von dem alle acht verschickten Exemplare zurückkamen. Dieses zweite Probeinstrument enthielt die Abschnitte des endgültigen Fragebogens, die späteren Verbesserungen dieser Vorform II bestanden also lediglich in Formulierungsveränderung und in einer übersichtlicheren räumlichen Anordnung.
Bevor das endgültige Untersuchungsinstrument anhand der Auswertungsergebnisse der Vorform II erstellt wurde, fanden Anfang September verschiedene Gespräche mit Junglehrern, Lehrern und Kollegen über die Vorform II und ihre Verbesserungen statt.
Die einbezogenen Personengruppen bei der Überarbeitung der Vorform II waren zwar relativ klein (jeweils 3-5); wenn man jedoch bedenkt, daß es bei dieser zweiten Fragebogenüberarbeitung im wesentlichen um Formulierungs- und Verständnisprobleme und nicht um so grundlegende Aufgaben ging wie das Abtesten von ganzen Fragebogenteilen, dann erscheint diese Personenanzahl doch ausreichend.
Ein Problem bei wiederholten Voruntersuchungen im Rahmen begrenzter Personenkreise (hier: Junglehrer Bremerhaven) und ziemlich kurzer Zeit (hier: etwa vier Monate) besteht darin, daß sich die Erhebung mehrmals auf dieselben Personen stützen muß.

Das hat zur Folge, daß
- die Beteiligung der Probanden erlahmt,
- die Probanden zunehmende Erfahrung beim Ausfüllen dieses besonderen Fragebogens sammeln, dadurch die vorliegenden Items eher verstehen als die Probanden der Hauptuntersuchung, die Anlage des Instruments also im Hinblick auf die Haupterhebung verzerren.

Die "Verbesserung" des Fragebogens in der Voruntersuchung könnte sich z.T. durch das wiederholte Beantworten derselben Probanden ergeben.
Die nachlassende Beteiligung konnte bei dieser Erhebung nicht verhindert werden. Um die künstlichen Verbesserungen auszuschalten, bezog ich in die mündliche Befragung Lehrer - eine für diese Untersuchung nicht direkt relevante Gruppe - mit ein, die vorher den Fragebogen noch nicht gesehen hatten.

II Aufbau des Untersuchungsinstrumentes

Den endgültigen Fragebogen möchte ich unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten darstellen: aus inhaltlicher Sicht (Welche Fragenbereiche, welche Einzelfragen werden angesprochen?) und aus formaler Perspektive (Wie ist das Instrument aufgebaut? Antwortkategorien der Items, ihre Reihenfolge u.ä.).

1. Inhaltlicher Aufbau

Zur besseren Übersicht für den Leser halte ich mich bei der inhaltlichen Darstellung des Fragebogens an die Systematik des Instruments selbst und orientiere mich nicht an der Ordnung der "Herleitung grundlegender Fragestellungen". Ich werde jedoch deutlich machen, wie sich diese grundlegenden Problemperspektiven im Fragebogen wiederfinden.

Die endgültige Fragebogenform umfaßt vier verschiedene Bereiche:

1) "Vorbereitung" (spezielle Bereiche der Vorphase)
2) "Anpassung" (Ausmaß und Erscheinungsweise der Anpassung in der Vorphase und der Prüfungsphase der Zweiten Lehrerprüfung)
3) "Beurteilung" (Stellungnahmen zur Zweiten Lehrerprüfung und zu Schulprüfungen anhand relativ allgemein gehaltener Feststellungen)
4) Soziale Daten

a) Vorbereitungsteil

Die Fragen in diesem Teil erfassen Vorbereitungsbedingungen und die Vorstellungen von Merkmalen der Zweiten Lehrerprüfung, die unmittelbar die Art der Vorbereitung beeinflussen.
Ein bedeutsamer Bereich der Prüfungsfunktionen besteht in der motivationalen Vorsteuerung, die sich u.a. in dem Einsatzwillen aktualisiert, der bei diesem Fragebogen durch zwei Items mit verschieden starken Motivationsaussagen (auch zur Differenzierung zwischen den Probanden gedacht) erfaßt werden soll. (1, 2)

1) Notfalls würde ich meine ganzen Kräfte einsetzen, um die Zweite Lehrerprüfung zu bestehen.
2) Ehe ich mich für die Zweite Lehrerprüfung überarbeite, lasse ich es lieber auf ein Durchfallen ankommen.

Neben der Höhe des Einsatzwillen ist zum Verständnis der motivationalen Vorsteuerung das Zustandekommen des angegebenen Engagements zu klären: Rein formal ist allein das Bestehen dieser Prüfung wichtig (6), darüber hinaus geht es dem Prüfling vielleicht aber auch um gute Noten, wozu sich dann allerdings die Frage stellt, warum diese zusätzliche Qualifikation angestrebt wird: Spielen die Noten für das berufliche

Fortkommen nach Ansicht des Prüflings eine Rolle (24), oder sind sie für Motivationen wichtig, auf die der Außenstehende nicht ohne weiteres kommt? (7)

(6) Es ist mir gleichgültig, ob meine Gesamtnote knapp ausreichend oder besser wird.

(24) Ob die Zweite Lehrerprüfung besser als ausreichend wird oder nicht, bleibt ohne Einfluß auf den weiteren Berufsweg.

(7) Folgende Gründe könnten einen Prüfling dazu bewegen, in der Zweiten Lehrerprüfung eine gute Note anzustreben.

Bedeutsam für die individuelle Zufriedenheit während der Vorbereitungszeit, gerade bei hohem Einsatz, ist die Sinnhaltigkeit der Vorbereitung. Das Ausmaß der Sinnhaltigkeit gibt aber auch Hinweise für die erlebte Rationalität der Vorsteuerung, für die Sachlichkeit der Arbeitsansprüche, die bei Berufsprüfungen am besten über die Kongruenz von Vorbereitungs- und Berufstätigkeit festzustellen ist. (10)

(10) Von allen Wissensinhalten, die ich nur für die Zweite Lehrerprüfung gelernt habe, besitzen jene Inhalte, die ich nur für die Zweite Lehrerprüfung lerne (ohne im Beruf damit etwas anfangen zu können) folgenden Anteil: ...

Allein, ist auch ein sinnhafter Bezug zwischen Prüfung und Beruf zu konstatieren, bleibt doch die Frage, ob die vorgeschriebene Art der Vorbereitung nicht durch ein großes Maß an Prüflingsmitgestaltung zu verbessern ist, ob sich der Prüfling eine größere Eigenständigkeit im Hinblick auf seinen Arbeitsbereich wünscht. (11)

(11) Wenn ich meine Prüfungsvorbereitungen nicht nach den Erwartungen der Prüfer, sondern nach eigenen Vorstellungen ausrichten könnte, würde ich aus dieser Tätigkeit größeren Gewinn für meine Tätigkeit als Lehrer erzielen.

Neben der Sinnhaltigkeit der Vorbereitung kommt der Sinnhaltigkeit der Notengebung Bedeutung zu.

Der wichtigste diesbezügliche Anspruch an die Beurteilung in der Zweiten Lehrerprüfung besteht sicherlich darin, daß sie gültige Aussagen über die Qualitäten des Prüflings als Lehrer macht (21 - 23, vgl. auch den "Beurteilungsteil") und nicht zu einer falschen Auslese führt. (8)

(21) Eine gerechte Gesamtnote für meine Qualitäten als Lehrer - verglichen mit anderen Lehrern - wäre (eine) ...

(22) Meine Gesamtnote in der Zweiten Lehrerprüfung wird schätzungsweise so ausfallen: ...

(23) Wenn die erwartete Zweite Lehrerprüfung-Gesamtnote (Nr. 22) und die als gerecht angesehene Gesamtnote für die Qualitäten als Lehrer (Nr. 21) nicht übereinstimmen, woran mag dieser Unterschied liegen?

(8) Auch ein guter Junglehrer kann einen schlechten Tag erwischen (Tagesverfassung von Junglehrer, Prüfer oder Schüler) und deshalb durch die Zweite Lehrerprüfung fallen.

Die Zweite Lehrerprüfung erwies sich als schwach strukturiert. Ist der Prüfling mit dem Vorbereitungs-Strukturierungsgrad zufrieden? (9) Da das Vorgespräch das erste formelle Zusammentreffen zwischen Prüfling und Prüfer ist, kann es unter Umständen besonders zu diesem Zeitpunkt durch kaum festgelegte Literaturangaben und vage Bearbeitungshinweise zur Unzufriedenheit mit dem Strukturierungsausmaß kommen. (13, 14)

(9) Ich wüßte gerne genauer, was ich für die einzelnen Fächer der Zweiten Lehrerprüfung tun muß und was nicht. (Lehrprobe, Pädagogik, Psychologie)

(13) Der Prüfer hat mir die Literatur für die Zweite Lehrerprüfung so genau angegeben, daß ich ganz sicher weiß, was ich für die Zweite Lehrerprüfung zu lesen habe.

(14) Zur angegebenen Literatur habe ich genügend Bearbeitungshinweise, so daß ich ganz genau weiß, wie ich an diese Prüfungsvorbereitungen herangehen muß.

Die Strukturierung der Prüfungsvorbereitung für den Prüfling ist allerdings nicht allein an die Vorgespräche gebunden, sie kann in verschiedenen Situationen und durch die unterschiedlichsten Personen zustande kommen: Von wem hat der Prüfling Hinweise zur Prüfungsvorbereitung erhalten, von wem hätte er sich noch mehr gewünscht, Antworten auf derartige Fragen könnten Schwerpunkte der Strukturierungsentstehung bzw. erlebten Mangel an Strukturierungshilfen aufdecken. (5, 19, 20)

(5) Ich habe genügend Gelegenheit, mich in Arbeitsgruppen auf die Zweite Lehrerprüfung vorzubereiten.

(19) An Hinweisen, die mir bei der Zweiten Lehrerprüfungsvorbereitung geholfen haben, bekam ich von (bzw. aus) meinem Schulleiter, älteren Kollegen, den Hospitationen der Prüfer, der Arbeit im Seminar, Mitprüflingen, der Beschäftigung mit der schriftlichen Hausarbeit, eigenen Erfahrungen im Unterricht.

(20) Im Laufe meiner Zweiten Lehrerprüfungvorbereitung habe ich mir gewünscht, mehr Hilfen für diese Arbeit zu bekommen von (bzw. aus) ...

Stellungnahmen zu "Schwerpunkten der Strukturierung" können über die Klärung der Dimension "Strukturierung" hinaus noch weitere Aussagen zur Stellung der Zweiten Lehrerprüfung im Rahmen der Ausbildung und beruflichen Tätigkeit geben: Wenn eine erhebliche Diskrepanz zwischen den Hilfen zur Prüfungsvorbereitung und den Hilfen zur unterrichtlichen Tätigkeit besteht, dürfte die Zweite Lehrerprüfung inhaltlich inkongruent sein (in die Zweite Lehrerprüfungvorbereitung geht kaum unterrichtliche Tätigkeit mit ein)[1] und damit zeitlich isoliert

---

1) H. Otterstädt (1960) beschreibt an einer Reihe von Beispielen, wie Unterricht und Klassenraum für die Zweite Lehrerprüfung auf Hochglanz gebracht werden und für die alltägliche Arbeit wenig repräsentativ sind.

stehen (Zweite Lehrerprüfungstätigkeit und Schultätigkeit laufen zeitlich getrennt und haben nicht beide zum Gegenstand die Bewältigung beruflicher Probleme). (17, 18) Durch einen Vergleich der prüfungsbezogenen und unterrichtsbezogenen Strukturierungshilfen könnten Anhaltspunkte für eine etwaige Diskrepanz gefunden werden.

(17) An Hinweisen, die mir bei der Unterrichtsgestaltung im Laufe meiner bisherigen Tätigkeit geholfen haben, bekam ich von (bzw. aus) ...

(18) Im Laufe meiner beruflichen Tätigkeit habe ich mir gewünscht, mehr Hilfen für meine Unterrichtsgestaltung zu bekommen von (bzw. aus) ...

Neben der Strukturierung der Vorphase ist wegen ihrer vorsteuernden Wirkung auf die Vorphase die Strukturierung der Prüfungsphase zu erkunden. Gibt es genaue Beurteilungskriterien für die Prüflinge? (12) Ist der Verlauf des Prüfungstages derart durchstrukturiert, daß nach Abschluß der Vorbereitungszeit das Ergebnis der Prüfung in etwa eingeschätzt werden kann? (15) All diese Punkte dürften zeigen, ob die Zweite Lehrerprüfung für den Prüfling eine überschaubare Angelegenheit ist, oder ob sie auf ihn den Eindruck eines Lotteriespiels macht.

(12) Ich weiß genau, nach welchen Gesichtspunkten meine Leistungen in den einzelnen Fächern der Zweiten Lehrerprüfung beurteilt werden.

(15) Ich glaube, daß ich mich bei der Notenvoraussage am Tage vor meiner Zweiten Lehrerprüfung höchstens um eine Notenstufe verschätzen würde.

Neben der Strukturierung der Prüfung und ihrer Anforderungen ist wichtig, ob der Prüfling die Vorbereitungszeit als ausreichend ansieht. Als Maß für ausreichende Arbeitsdauer soll der Anspruch gelten, daß die Einarbeitung für eine Berufsprüfung nicht zur Einschränkung wichtiger beruflicher Tätigkeit führen darf. (4)

(4) Während der Vorbereitung meiner Zweiten Lehrerprüfung kann ich mich nicht so wie vorher um die wichtigen Angelegenheiten meiner schulischen Tätigkeit kümmern.

Zum weiteren Verständnis der zeitlichen Dimension stellt sich die Frage, worin eine etwaige Beeinträchtigung begründet liegen mag. Rein objektiv ergibt sich ja eine Begrenzung der gezielten Vorbereitungszeit durch den Zeitpunkt der Bekanntgabe der Prüfernamen und durch das Ausmaß der Literaturangabe im Vorgespräch. (3, 16)
Für den Prüfling sind jedoch unter Umständen noch ganz andere Gesichtspunkte wichtig. (Rest 4)

(3) Meine Prüfungsvorbereitungen würden sich nicht wesentlich ändern, wenn ich meinen Prüfer ein halbes Jahr früher kennen würde und wenn ich schon dann ein Vorgespräch mit ihm führen könnte.

(16) Der Prüfer hat mir mehr Literatur für die Zweite Lehrerprüfung zur Bearbeitung aufgegeben, als ich für angemessen halte.

(4) (Während der Vorbereitung meiner Zweiten Lehrerprüfung kann ich mich nicht so wie vorher um die wichtigen Angelegenheiten meiner schulischen Tätigkeit kümmern.)
Bei Zustimmung: Warum? Welche Tätigkeiten litten?

b) Anpassungsteil

Der Bereich der Anpassung ist in folgende drei Abschnitte unterteilt:

a) Notwendigkeit der Anpassung
Hält der Prüfling die Anpassung für nötig? In Item 1 wird sowohl zunächst die Anpassung näher bestimmt - als das Interesse des Prüflings an der Person des Prüfers, im Gegensatz zur Suche nach sachlichen Anhaltspunkten - wie auch allgemein nach der Anpassungsnotwendigkeit für den Prüfungserfolg gefragt.

Die Aufgaben 2 und 3 präzisieren die Folgen der Nicht-Anpassung (schlechte Noten, Durchfallen) und ermöglichen damit nicht nur die Beschreibung des Bildes, das sich der Prüfling in der Vorphase von der Zweiten Lehrerprüfung im Hinblick auf Anpassung macht, sondern sie dürften auch individuelle Unterschiede bei der Einschätzung der Folgen mangelnder Anpassung verdeutlichen.

1) Es genügt nicht, nur zu wissen, welche sachlichen Ansprüche ein Prüfer in der Zweiten Lehrerprüfung stellt; um in der Zweiten Lehrerprüfung gut abschneiden zu können, muß man auch etwas über die Person des Prüfers wissen.

2) Wer sich nicht auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einstellt, muß damit rechnen, daß er eine schlechtere Note bekommt.

3) Wer sich nicht auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einstellt, muß damit rechnen, daß er durchfällt.

b) Bereitschaft zur Anpassung

Da eine gewisse Anpassungsnotwendigkeit nicht unbedingt die Bereitschaft zur Anpassung (z.B. wegen sittlicher Bedenken) einschließt, muß nach der Anpassungsbereitschaft gesondert gefragt werden, wobei die Aufhellung der Gründe für die jeweilige Entscheidung möglicherweise unbekannte subjektive Motivzusammenhänge im Rahmen des Anpassungsgeschehens aufdeckt. (15)
Ist Anpassungsbereitschaft unter den Prüflingen eine sozial anerkannte Erscheinung, dann haben sich Junglehrer offensichtlich auf die Notwendigkeit von Anpassung im Bildungssystem eingestellt. Das sozial anerkannte Phänomen zeichnet sich u.a. durch seine erwartete Häufigkeit aus (vgl. P. Hofstätter, 1965, Stichwort "Normalitätsbegriff"). (16)

(15) Ich bin bereit, mich auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einzustellen.
Bei Ablehnung: Warum? Bei Zustimmung: Warum?

(16) Ich schätze, folgender Anteil meiner Mitprüflinge ist bereit, sich auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einzustellen: fast alle, drei Viertel, ... Gründe, warum sich jemand dafür (dagegen) entscheiden mag:

c) Erscheinungsweise der Anpassung

Zum Verständnis der Anpassung im Rahmen der Zweiten Lehrerprüfung gehört auch die Untersuchung von Manifestationsweisen der Anpassung, da allein auf diese Weise konkrete Bezugspunkte zur Anpassungssituation des Junglehrers herzustellen sind. Im Rahmen dieser Überlegungen erscheinen mir folgende Situationen besonders aufschlußreich:

Vorgespräch: Dieses Treffen ist eine Schlüsselsituation, zu der sich gerade auch unter der Perspektive von Mitgestaltung die Fragen ergeben, ob der Prüfling zum Vorgespräch in der Erwartung hingeht, "etwas machen zu können" (ein Anzeichen seiner "Hoffnung auf erfolgreiche Mitgestaltung") (14), ob er tatsächlich[1] aktiv wird (1o) und ob er diese mitgestaltungsoffene Situation befriedigend abschließt (11), ob ihm das Maß der in dieser Situation realisierten Mitgestaltung ausreicht.

(14) Ich ging zum ersten Vorgespräch in der Erwartung, dem Prüfer Literaturvorschläge machen zu können, die er als Prüfungsgrundlage akzeptieren würde.

(1o) Beim Vorgespräch mit dem Prüfer habe ich den Prüfungsstoff selbst vorgeschlagen und bestimmt.

(11) Beim Vorgespräch mit dem Prüfer war ich mit der Auswahl des Prüfungsstoffes einverstanden.

---

1) Natürlich geben Verhaltensfragen nicht unbedingt das tatsächliche Verhalten wieder, sie haben aber nach E.K.Scheuch, 1967 (vgl. auch P. Atteslander, 1969, S. 116) im allgemeinen eine hohe Gültigkeit.

"Der große Bruder"[1]: Anpassung erweist sich nicht nur in ausgewählten Augenblicken, sie vollzieht sich auch in der dauernden Anwesenheit des Prüferbildes mit seinen Stellungnahmen (4) und Erwartungen (13), gerade im Zusammenhang von geringer Strukturierung.

(4) Während der beruflichen Arbeit denke ich daran, wie wohl die Prüfer zu meiner Tätigkeit stehen würden.

(13) Ich liege immer auf der Lauer, um noch mehr darüber zu erfahren, was die Prüfer von den Prüflingen in der Zweiten Lehrerprüfung erwarten.

Widerstand: Deutlicher als bei den bisherigen Aufgaben kann sich Anpassung in Situationen zeigen, in denen Gegensätzlichkeit erlebt, nicht aber geäußert werden kann, so z.B. in der Schule (der Schulleiter ist bei der Zweiten Lehrerprüfung anwesend!) (5) oder gegenüber dem Prüfer (12).

(5) Solange ich meine Zweite Lehrerprüfung noch nicht hinter mir habe, kann ich mich zu einigen Themen im Lehrerkollegium nicht frei äußern.

(12) Auch wenn die Prüfer offenbar von einer sachlichen Unrichtigkeit überzeugt wären, würde ich ihnen möglichst nicht widersprechen.

Zweite Lehrerprüfung: Relevante Anpassungssituation ist die Prüfungssituation selbst. Stellt sich der Prüfling auf ein hohes Maß an Anpassung ein, oder bereitet er sich auf eine Strategie vor, die die persönlichen Eigenarten des Prüfers ziemlich unberücksichtigt läßt? (6 - 9) Die Antworten auf diese Aufgaben dürften nicht nur zu Vermutungen über das Prüfungsverhalten in der Prüfung führen, sondern geben wahrscheinlich Hinweise für die Art der Prüfungsvorbereitung.

---

1) Vgl. George Orwells bekannten Zukunftsroman "1984".

Für das Prüfungsergebnis ist es günstig, wenn man in der mündlichen Zweiten Lehrerprüfung

(6) möglichst genau die Meinung des Prüfers vertritt.

(7) möglichst eine - allerdings nur etwas - unterschiedliche Meinung als der Prüfer vertritt.

(8) möglichst eine dem Prüfer genau entgegengesetzte Meinung vertritt.

(9) möglichst seine eigene Meinung vertritt, unabhängig von der Prüfermeinung.

Nachsteuerung: Tätigkeiten, die die Prüflinge nach der Prüfung nicht mehr vollziehen wollen (17), können zumindest indirekte Hinweise auf mögliches Anpassungsverhalten vor der Prüfung geben: Will der Prüfling eine Reihe unterschiedlicher Arbeitsbereiche nach der Prüfung aufgeben, ist anzunehmen, daß der die Prüfung als eine sehr isolierte Siutation ansieht, daß für ihn die Prüfungsvorbereitung mit der normalen Tätigkeit des Lehrers nicht viel Ähnlichkeit besitzt.

(17) Was werden Sie (bzw. wird sich) an Ihrem Verhalten als Lehrer nach der bestandenen Zweiten Lehrerprüfung ändern? Hinsichtlich Unterrichtsgestaltung, häuslicher Arbeit, sonstiger Arbeit in der Schule und für die Schule.

c) Beurteilungsteil

Der Teil "Beurteilung" unterscheidet sich von den übrigen Fragebogenteilen dadurch, daß seine Aufgaben allgemeiner formuliert sind - kein Item enthält persönlich formulierte Ausdrücke wie "ich", "mein" usw. - und nicht auf die besonderen Verhältnisse der Zweiten Lehrerprüfung in Bremen angelegt sind[1], so daß die Items auch für andere Prüfungen als die Zweite Lehrerprüfung gelten können und eine größere Vergleichbarkeit

1) Der Begriff "Zweite Lehrerprüfung" in den Items dieses Teils könnte also in anderen Befragungen durch eine entsprechende andere Prüfungsbezeichnung ersetzt werden.

der Ergebnisse mit den Resultaten anderer Prüfungserhebungen ermöglicht wird, allgemeine Aussagen also gewonnen werden können.

Der vorliegende Fragebogenteil gliedert sich in folgende Abschnitte:

a) allgemeine Realbeurteilung der Zweiten Lehrerprüfung
Nach den Erfahrungen der Voruntersuchung ist davon auszugehen, daß die Zweite Lehrerprüfung von den Prüflingen - gelinde gesagt - nicht vollkommen positiv gesehen wird. Aus diesem Grunde bietet sich zur Erfassung der allgemeinen Einschätzung der bestehenden Zweiten Lehrerprüfung das Abwägen der Vor- und Nachteile an (17), zu dem ergänzend die Stärke der Ablehnung genauer durch die Frage nach der "Reformfähigkeit", nach der Möglichkeit, aus der Zweiten Lehrerprüfung "etwas zu machen" (18), überprüft werden kann.

(17) Die augenblickliche Zweite Lehrerprüfung hat mehr Vorteile als Nachteile.

(18) Wenn die augenblickliche Zweite Lehrerprüfung auch schlecht sein sollte, mit Reformwillen könnte man sie brauchbar gestalten.

b) differenzierte Realbeurteilung der Zweiten Lehrerprüfung
Diese Beurteilung wird zunächst in Anlehnung an die drei Prüfungsfunktionen Vorsteuerung, Rückmeldung und Nachsteuerung vorgenommen und anhand mir wichtig erscheinenden Gesichtspunkten konkretisiert:

Vorsteuerung
Regt die Zweite Lehrerprüfung den Junglehrer dazu an, sich (Einzel-) Wissen (1) und Zusammenhänge (2) zu erarbeiten, seinen Unterricht zu verbessern (3) und schon zu Beginn seiner Ausbildung auf die Zweite Lehrerprüfung hinzuarbeiten (13)?

(1) Durch die Zweite Lehrerprüfung ist der Prüfling bestrebt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten.

(2) Die Zweite Lehrerprüfung veranlaßt den Prüfling, sich Zusammenhänge und Beziehungen zwischen den einzelnen Wissensbereichen zu erarbeiten.

(3) Die Zweite Lehrerprüfung veranlaßt den Junglehrer, sein Verhalten im Unterricht kritisch zu sehen und Verbesserungen anzustreben.

(13) Die Zweite Lehrerprüfung ist ein Ziel, das dem Junglehrer schon am Anfang der 2. Ausbildungsphase zeigt, in welcher Richtung er zu arbeiten hat.

Regt die Zweite Lehrerprüfung den Ausbildungsleiter (Seminarleiter) an, die Ausbildung zu verbessern? (4)

(4) Die Zweite Lehrerprüfung veranlaßt die Ausbildungsleiter, auf Schwächen ihrer Ausbildung zu achten und Verbesserungen anzustreben.

Bei dieser Aufgabe muß jedoch darauf hingewiesen werden: Die Beantwortung dieser Frage ist nicht unbedingt als Aussage über die Vorsteuerung zu verstehen, da Ausbildungsleiter mehrere Zweite Lehrerprüfungen durchführen, so daß die von der Prüfung initiierte Ausbildungsverbesserung sowohl als Nachsteuerung einzuordnen ist (für den Fall, daß der Ausbildungsleiter eine schlechte Prüfung mitgemacht hat und daraufhin Besserung gelobt), als auch der Vorsteuerung zugeschrieben werden kann (wenn der Ausbildungsleiter bei der Zweiten Lehrerprüfung keinen Reinfall erleben will und deshalb besonders gut auszubilden versucht).

Rückmeldung

Liefert die Zweite Lehrerprüfung Auskünfte

- dem Prüfling über sich selbst: über sein Wissen (5), seine Fähigkeit, Zusammenhänge zu erfassen (7), seinen Unterricht (9), sein Geschick, vage Situationen zu meistern (12)?

(5) Die Zweite Lehrerprüfung zeigt dem Prüfling, wo er viel weiß und wo er wenig weiß.

(7) Die Zweite Lehrerprüfung zeigt dem Prüfling, ob er in der Lage ist, größere Zusammenhänge zu erfassen.

(9) Die Zweite Lehrerprüfung zeigt dem Junglehrer, wo sein Verhalten im Unterricht gut ist und wo es zu verbessern wäre.

(12) Die Zweite Lehrerprüfung zeigt, ob der Prüfling sich in einer schwierigen, unbestimmten Situation ohne Hilfe bewährt.

- dem Ausbildungsleiter über den Prüfling: über Wissen (6), Erfassung von Zusammenhängen (8) und Unterricht (10) ?

(6) Die Zweite Lehrerprüfung zeigt dem Ausbildungsleiter, wo der Junglehrer viel weiß und wo er wenig weiß.

(8) Die Zweite Lehrerprüfung zeigt dem Ausbildungsleiter, ob der Junglehrer in der Lage ist, größere Zusammenhänge zu erfassen.

(10) Die Zweite Lehrerprüfung zeigt dem Ausbildungsleiter, wo das Verhalten des Junglehrers im Unterricht gut ist und wo es zu verbessern wäre.

- dem Ausbildungsleiter über sich selbst: über die Qualität seiner Ausbildung?(11)

(11) Die Zweite Lehrerprüfung zeigt den Ausbildungsleitern, wo ihre Ausbildung gut ist und wo sie zu verbessern wäre.

Nachsteuerung

Führt die Zweite Lehrerprüfung zu bestimmten formalen (15) oder emotionalen (16) Konsequenzen?

(15) Die Zweite Lehrerprüfung verhindert, daß Lehrer fest unterrichten, die den Mindestanforderungen ihres Berufes nicht genügen.

(16) Das Bestehen der Zweiten Lehrerprüfung gibt dem Prüfling Vertrauen in seine fachlichen Fähigkeiten.

Nicht alle Aufgaben des Fragebogens lassen sich den drei Funktionen zuordnen. Durch die Komplexität der Fragebogenvorgänge können Vorsteuerung, Rückmeldung und Nachsteuerung rein in manchen Fällen nur mit gewisser Abstraktion herauskristallisiert werden, so daß ohne absichtliche Anlehnung an die drei Funktionen leicht funktional mehrdeutige Items bei der Fragebogenkonstruktion auftreten.

Dies ist gerade bei einigen Aufgaben[1] der Fall, die nicht speziell anhand des "Drei-Funktions-Modells" erstellt wurden, da sie - zum Vergleich mit den Ergebnissen von anderen Probanden-Gruppen - aus einer Münsteraner Untersuchung von H. Timmerbrinck (1971) in nur wenig veränderter Form übernommen wurden. Diese Aufgaben führen sogar teilweise zu Überschneidungen (aber nicht vollkommener Deckung!) mit den Items der Teile "Vorbereitung" und "Anpassung", so z.B. Item 19:

(19) Der Prüfling, der in der Zweiten Lehrerprüfung erfolgreich sein will, muß sich den Eigenarten der Prüfer anpassen.

Trotz ihrer Nachteile für den Rahmen dieser Untersuchung wurden diese Items in den Fragebogen einbezogen, da mir dieser Vergleich, der nur bei großer Ähnlichkeit der Items sinnvoll ist, sehr wichtig erscheint.

Die differenzierende Prüfungsbeurteilung umfaßt auch inhaltliche Punkte, die nicht eindeutig entweder der Nachsteuerung oder der Rückmeldung oder Vorsteuerung zuzuordnen sind:
Prüfungsauswirkungen, die nicht eindeutig von Vorsteuerung oder Nachsteuerung zu trennen sind:
Führt die Prüfung zu bestimmter Prüflingsanpassung (14), zur Vermeidung einer kritischen Auseinandersetzung (23), zur Zerstörung der Berufsfreude (24), zur Erzeugung von Angst (25)? Alle diese Prüfungsauswirkungen können nicht eindeutig vor bzw. nach der Zweiten Lehrerprüfung lokalisiert werden.

(14) Durch die Zweite Lehrerprüfung lernt der Prüfling, sich an von außen gestellte Forderungen anzupassen.

(23) Durch die Zweite Lehrerprüfung wird eine kritische Auseinandersetzung mit Lehrmeinungen verhindert.

(24) Die Zweite Lehrerprüfung verdirbt dem Junglehrer die Freude am Beruf.

(25) Die Zweite Lehrerprüfung erzeugt beim Junglehrer Angst und Unwohlsein.

---

1) Nr. 14 - 17, 19 - 28 des Beurteilungsteils

Prüfungsauswirkungen, die nicht eindeutig von Rückmeldung und Nachsteuerung zu trennen sind:
Ist die Zweite Lehrerprüfung eine Art Feuerprobe, in der der Prüfling beweist, daß er schwierige Situationen meistert, und damit auch in Zukunft sicher sein kann, Angst und ähnliche Hemmnisse zu überwinden? (21, 26)

(21) In der Zweiten Lehrerprüfung beweist der Junglehrer, daß er auch später mit schwierigen Situationen fertig werden kann.

(26) Wer mit der Prüfungsangst in der Zweiten Lehrerprüfung fertig wird, wird es auch im Leben leichter haben.

Fragwürdigkeit bestimmter Prüfungseigenschaften:
Muß die Zweite Lehrerprüfung als Leistungskontrolle (20) und als Druckmittel (22) dienen? (In diesen Aufgaben wird also nicht nach der Existenz sondern nach der Notwendigkeit bestimmter Prüfungseigenschaften gefragt.)

(20) Die Zweite Lehrerprüfung ist als Leistungskontrolle nicht zu ersetzen.

(22) Die Junglehrer erbringen auch ohne den Druck der Zweiten Lehrerprüfung gute Leistungen in der 2. Ausbildungsphase.

Rationalitätsgrad der Prüfung:
Sind sowohl Prüferbeurteilung (27) als auch Prüferanforderungen (28) subjektiv bedingt?

(27) Die meisten Prüfer werden nach derselben Prüfung im Urteil übereinstimmen.

(28) Die Anforderungen für die Zweite Lehrerprüfung leiten sich von den speziellen Interessen der Prüfer her.

Ergänzend zu den vorgegebenen Items sollte festgestellt werden, welche Prüfungsauswirkungen die Prüflinge zusätzlich sehen. (45, 46)

(45) Welche bisher noch nicht erwähnten positiven Auswirkungen hat Ihrer Ansicht nach die Zweite Lehrerprüfung?

(46) Welche bisher noch nicht erwähnten negativen Auswirkungen hat Ihrer Ansicht nach die Zweite Lehrerprüfung?

c) differenzierte Idealbeurteilungen von Prüfungen in der Lehrerausbildung

Während sich die Realbeurteilung auf die Einschätzung bestehender Prüfungsverhältnisse bezieht, soll der Proband im Rahmen der Idealbeurteilung angeben, welche Prüfungseigenschaften er in der Lehrerausbildung sinnvoll findet, unabhängig von der Frage, ob sie in der gegenwärtigen Zweiten Lehrerprüfung verwirklicht sind, oder ob sie überhaupt in der Form einer Zweiten Lehrerprüfung zu realisieren sind. So wurde bei diesen Items auf den Begriff "Zweite Lehrerprüfung" verzichtet, weil eine Vielzahl anderer Prüfungsformen denkbar ist (Selbstkontrollen, Gruppenkontrollen, ausbildungsbegleitende Prüfungen u.v.m.).

Zur Idealbeurteilung werden Aufgaben der Realbeurteilung in nur wenig abgewandelter Form eingesetzt, wie folgendes Beispiel verdeutlichen soll:
Realbeurteilung: "Durch die Zweite Lehrerprüfung ist der Prüfling bestrebt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten."
Idealbeurteilung: ("In einer bestmöglichen Lehrerausbildung wäre sinnvoll:") "Eine Prüfung, die den Prüfling veranlaßt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten."

In den Bereich Idealbeurteilung werden alle "Real-Items" aus den Abschnitten Vorsteuerung, Rückmeldung und Nachsteuerung und das Item 14 ("Durch die Zweite Lehrerprüfung lernt der Prüfling, sich an von außen gestellte Forderungen anzupassen.") aufgenommen um festzustellen, wie der Prüfling zu wichtigen Bereichen der drei Prüfungsfunktionen steht und wie er sich unabhängig von den Notwendigkeiten im bestehenden Prüfungssystem (die ja im Teil "Anpassung" erfaßt werden) zur Anpassung stellt.

Ergänzt sollte über eine offene Frage untersucht werden, welche sinnvollen Prüfungsfunktionen der Prüfling zusätzlich zu den vorgegebenen sieht. (47) Die einzelnen Idealitems sind im Zusammenhang mit der Realbeurteilung im Anhang aufgeführt.

d) differenzierte Realbeurteilung der Prüfungen in der Schule

Die Realbeurteilungs-Items zur Zweiten Lehrerprüfung werden nur durch leichtes Umformulieren auf die Schulsituation übertragen, damit die Aufgaben vergleichbar sind.

Beispiel:
Realbeurteilung Zweite Lehrerprüfung: "Durch die Zweite Lehrerprüfung ist der Prüfling bestrebt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten."
Realbeurteilung Schulprüfung: "Durch die Prüfung ist der Schüler bestrebt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten."

Die Übertragung Zweite Lehrerprüfung - Schulprüfung wurde bei allen Items aus den Vorsteuerungs-, Rückmeldungs- und Nachsteuerungs-Abschnitten vorgenommen, außer bei jenen Items (3, 9, 10), die das Unterrichtsverhalten des Prüflings betreffen (z.B.: "Die Zweite Lehrerprüfung zeigt dem Junglehrer, wo sein Verhalten im Unterricht gut ist und wo es zu verbessern wäre."), da diese Gesichtspunkte für den Schüler bedeutungslos sind. Von den übrigen Abschnitten schieden solche Aufgaben aus, die bei der Beurteilung der Zweiten Lehrerprüfung zum Vergleich mit den Münsteraner Ergebnissen einbezogen worden waren und für die Schulprüfungen unbedeutend sind. So blieben von den Aufgaben Timmerbrinks

(15) Durch die Prüfung lernt der Schüler, sich an von außen gestellte Forderungen anzupassen.

(11) Die Prüfungen verderben den Schülern die Freude am Fach.

(12) Die Prüfung erzeugt beim Schüler Angst und körperliches Unwohlsein.

e) differenzierte Idealbeurteilung von Prüfungen in der Schule

Die Umwandlung der Real- in Ideal-Items entspricht meinem bisherigen Vorgehen.
Beispiel:
Realbeurteilung: "Durch die Prüfung ist der Schüler bestrebt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten."
Idealbeurteilung: ("In einem bestmöglichen Unterricht wäre sinnvoll:") "Eine Prüfung, die den Schüler veranlaßt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten."
Im Idealteil treten alle Aufgaben des Realteils wieder auf.

d) Soziale Daten

aa) Schultyp, an dem der Junglehrer unterrichtete

Wichtiger Bestandteil der Zweiten Lehrerprüfung ist die Beurteilung des Unterrichtsverhaltens[1], das durch die Berufsausübung als apl. Lehrer im wesentlichen entwickelt wird und damit auch von der Schule abhängt, in der der Junglehrer unterrichtet hat.

W. Cappel (1967) konnte z.B. in einer Untersuchung in Rheinland-Pfalz feststellen, daß

- bei häufigen Versetzungen des Lehrers - die allerdings nicht nur im Schultypwechsel bestanden - die Zweite Lehrerprüfungsnoten schlechter waren als bei wenigen Versetzungen (Cappel vermutet, daß die hohe Einarbeitungszeit bei Übernahme neuer Klassen dazu beigetragen hat);

- Zweite Lehrerprüfungsnoten bei Lehrern aus wenig gegliederten Schulen schlechter waren (obwohl nicht allein die bei der Ersten Lehrerprüfung schwächeren Lehrer dorthin geschickt wurden);

- die Hausarbeit bei Lehrern besser war, die erste und zweite Klassen (d.h. an der Grundschule) unterrichteten.

1) W. Cappel (1967) stellte bei einer Faktorenanalyse fest, daß eine Art "Schulpraxisfaktor" in der Zweiten Lehrerprüfung ein viel größeres Gewicht hatte als in der Ersten Lehrerprüfung.

Es muß allerdings für die vorliegende Untersuchung zweifelhaft erscheinen, ob deutliche Abhängigkeiten auftreten, da das Schulsystem in Bremen relativ homogen ist und da aus Platzmangel im Fragebogen eine sehr differenzierte Analyse nicht möglich ist.

bb) Es ist z.B. denkbar, daß ältere Prüflinge, die vielleicht sogar vor der Lehrerausbildung einen anderen Beruf ausgeübt hatten, selbstbewußter der Prüfung gegenüber stehen (persönliche Erfahrungen bei der Ersten Lehrerprüfung sprechen dafür).
Auch im Hinblick auf Prüfungseinstellungen spielen wahrscheinlich Altersabweichungen eine Rolle (wobei allerdings fraglich ist, ob die verhältnismäßig enge Altersspanne der zu untersuchenden Probanden zum Aufweis derartiger Differenzen ausreicht).

So konnt H. Haase (1972, S. 27 - 30) feststellen, daß ältere Lehrer im Gegensatz zu jungen

- eher dazu neigen, das Alter der Schüler höher anzusetzen, denen Testergebnisse mitgeteilt werden sollen,
- mehr die Meinung vertreten, daß weder Eltern noch Schüler routinemäßig die Testergebnisse erfahren sollen,
- eher davon überzeugt sind, daß ihr Urteil mit den Testergebnissen meist übereinstimmen würde (so daß sie vermutlich deshalb weniger dazu neigen, die standardisierten Tests den herkömmlichen Bewertungsverfahren vorzuziehen).

cc) Zeitpunkt der Ersten Lehrerprüfung
Der Abstand Erste Lehrerprüfung - Zweite Lehrerprüfung dürfte als die Dauer der Vorphase der Zweiten Lehrerprüfung anzusehen sein. Obwohl keine genauen Vermutungen über die Auswirkungen unterschiedlicher Länge der Zweiten Lehrerprüfung vorliegen, müßte sich dieser Faktor auswirken, da ja eine lange Zweite Phase grundsätzlich die Möglichkeit zur intensiveren Prüfungsvorbereitung bietet.

Auf das Abschneiden in der Prüfung scheint sich jedoch nach Erfahrungen in anderen Studiengängen eine lange Zwischenzeit nicht unbedingt positiv auszuwirken.[1)]

dd) Geschlecht

Die globale Unterscheidung "männlich - weiblich" wurde in die Untersuchung eingeführt, da die Geschlechtsstereotypen leicht zu Verhaltens- und Erwartungsunterschieden führen. Die Vermutungen in dieser Untersuchung würden u.a. dahin gehen, daß weibliche Probanden eher zur Anpassung bereit sind. Allerdings sagt H. Haase (1972, S. 30) zu den vorläufigen Ergebnissen seiner schriftlichen Umfrage: "Geschlechtsspezifische Unterschiede der Einstellungen zu Tests sind selten, seltener zumindest als man es aus amerikanischen Untersuchungen zum Gegenstand annehmen sollte." Dagegen stellte z.B. D.Spindler (1968) in seiner Befragung der Prüflinge zur Ersten Lehrerprüfung fest, daß Studentinnen die Unsicherheit vor der Prüfung mehr betonten als Studenten.

2. Formaler Aufbau

Nach der Erörterung der Aufgabeninhalte möchte ich nun die Aufgabenform besprechen und gleichzeitig darstellen, aufgrund welcher Entscheidungen die Aufgaben in der vorliegenden Form aufgebaut und zusammengestellt wurden. Daß derartige Entscheidungen nicht immer eindeutig herleitbar sind, stellen R. Mayntz u.a. (1972, S. 111) in ihrer "Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie" klar: "Es wird aber immer wieder geschehen, daß man beim Zusammenfügen der Fragen[2)] zu einem Fragebogen bestimmte Fragen gar nicht verwendet,

---

1) Daß die Länge der Vorbereitungszeit nicht allein aus Gründen der intensiven Arbeit zustande kommt, stellten H.Saterdag/E.Apenburg (1972) in ihrer Untersuchung fest (S.15): "Bei Langzeitstudierenden ist der Bereich "Prüfung"... stark mit Furcht vor Mißerfolg besetzt, wahrscheinlich melden sie sich deshalb nicht zur Prüfung."

2) In den Veröffentlichungen zur Fragebogeneinstellung spricht man meist von "Frage" anstelle von Aufgabe oder Item.

bestimmte umformuliert und sogar einige Fragen zusätzlich formuliert. Auch für den Aufbau des Fragebogens gibt es keine exakten wissenschaftlichen Prinzipien, sondern nur Erfahrungsregeln."
Im folgenden möchte ich meine Entscheidungen begründen, soweit dies nicht in einer Wiederholung der im Schrifttum angegebenen Richtlinien besteht (dazu vgl. die genauen Literaturhinweise).

a) Aufgabengestaltung

"Die Konstruktion der einzelnen Fragen eines Fragebogens ... ist ... mehr eine Kunst als eine Wissenschaft." (vgl. W. Arnold u.a., 1971, Stichwort "Fragebogen")

offene und geschlossene Frage

Ich habe mich bei der Beantwortungsweise vorrangig für die geschlossene Frageform entschieden[1]. In den Vorerhebungen waren nämlich durch Überprüfung der Relevanz und Eindeutigkeit der Items die zu untersuchenden Bereiche derart strukturiert worden, daß eine freie Beantwortung, mit meist hoher Ausfallquote als Folge, im allgemeinen nicht nötig erschien.

Die wenigen offenen Fragen, die dennoch benutzt wurden, erfüllten zwei unterschiedliche Zwecke:

a) vertiefende Ergänzung der Stellungnahme zur geschlossenen Frage
Beispiel: Item 4 im Vorbereitungsteil: ("Während der Vorbereitung meiner Zweiten Lehrerprüfung kann ich mich nicht so wie vorher um die wichtigen Angelegenheiten meiner schulischen Tätigkeit kümmern.") - "Bei Zustimmung: Warum? Welche Tätigkeiten litten?"

---

1) Eine Mischung von offener und geschlossener Frageform empfiehlt z.B. H. Anger (1969, S. 581).

b) Erfassung der verfügbaren, aktiven Bewußtseinsinhalte (im Gegensatz zur passiven Reaktion auf Fragen mit Antowrtvorgabe)

Beispiel: Item 17 im Anpassungsteil: "Was würden Sie (bzw. wird sich) an Ihrem Verhalten als Lehrer nach der bestandenen Zweiten Lehrerprüfung ändern?"
Hier sollte herausgefunden werden, welche Veränderungen dem Prüfling bewußt, deutlich vor Augen stehen.
Bei allen offenen Fragen waren Mehrfachnennungen erwünscht, da sie komplexe Bereiche anschnitten.

Die geschlossene Aufgabenform besteht in einer Feststellung mit zugeordneter Antwortmöglichkeit in Gestalt einer Skala. Es handelt sich also um "Skalafragen", wie sie z.B. P. Atteslander (1969, S. 91) beschreibt, bei der Meinungen, Handlungen u.ä. bezüglich Intensität oder Häufigkeit gemessen werden.
(Die Skalafrage darf allerdings nicht mit "Einstellungsskalen" verwechselt werden, da sie vieldimensional und ordinal ist; bei Einstellungsskalen werden Vorversuche zur Analyse des Indikatorwertes, der Zuverlässigkeit und Gültigkeit unternommen, im Gegensatz zur unkontrollierten Vieldimensionalität der Skala in der schriftlichen Befragung. - vgl. H. Anger, 1969, S. 569 -)
Ich wählte diese Aufgabenform (Feststellung und Skala), da sich bei ihr der Antwortmodus kaum verändert und sehr übersichtlich ist, so daß durch Kategorienwechsel bewirkte Mißverständnisse eher vermieden werden und die Beantwortung relativ schnell vor sich gehen kann.

Skalaeinteilung
"Wieviele Antwortkategorien bei geschlossenen Fragen vorgegeben werden sollen, läßt sich nicht allgemein sagen."

(K. Mayntz u.a., 1972, S. 109) Die diesbezüglichen Entscheidungen müssen also eine Reihe von speziellen Gesichtspunkten berücksichtigen[1)], wobei ich mich von folgenden Regeln leiten ließ:

1. Da die Aufgaben in der vorliegenden Untersuchung komplexe Bereiche erfassen, dürfte die Nein-Ja-Vorgabe zu undifferenziert sein; sie würde den Proband leicht zu Entscheidungen drängen, die seiner Meinung nicht gerecht werden, oder aber ihn zu häufiger Antwortverweigerung führen. (vgl. R. Mayntz u.a., 1972,S.109) Außerdem bestärkt die Nein-Ja-Frageform "inhaltsunabhängige Reaktionstendenzen (response sets)", wie z.B. die Ja-Sager-Tendenz. (vgl. H. Anger, 1969, S.579) Mehrere Abstufungen der Antwortmöglichkeiten geben also dem Untersucher mehrere und genauere Auskünfte und sind für den Probanden angemessener. (C.Selltiz u.a., 1964, S. 568) Allerdings dürfen auch nicht zuviele Alternativen vorgegeben werden, damit für den Probanden die Skala überschaubar bleibt; außerdem muß die Zahl der positiven und negativen Antwortkategorien gleich sein, da sonst Suggestionswirkungen auftreten können. (P.Atteslander, 1969, S. 88/9)
Aus diesen Erwägungen wählte ich zwei positive Kategorien (z.B.: "stimme voll zu" - "stimme mäßig zu") und zwei negative ("lehne mäßig ab" - "lehne voll ab").

2. Eine neutrale Region gibt dem Probanden die Ausweichmöglichkeit, sich nicht festzulegen. Außerdem ist die Unentschieden-Antwort vielfältig deutbar (vgl. D. Krech u.a., 1962, S. 156): Abwesenheit einer Einstellung; das genannte Einstellungsobjekt besteht für den Probanden nicht; Ausgleich von Für- und Gegengründen (bei mehrdimensionalen Aufgaben); unklare Aufgabenstellung, unklare Formulierung.

---

1) Auch nach vielfältigem Abwägen sind keine absolut sicheren Entscheidungen zu fällen: "Über diese verschiedenen Antwortmöglichkeiten konnte noch nicht völlig Gewißheit gewonnen werden." (P.Atteslander, 1969,S.89)

Trotz dieser Nachteile erschien mir die Unentschieden-Kategorie unerläßlich, und zwar vor allem, um die Kritik zu entkräften, wie sie z.B. A.V.Cicourel (1970) formuliert (S. 152): "Während festgelegte Alternativen adäquat und notwendig sein mögen zur Erhebung von Tatsachendaten, kann die Suche nach Information über den sozialen Prozeß durch dieses Mittel die Versuchsperson zwingen, präzise Antworten auf Ereignisse und Gegenstände zu geben, denen sie gegenüber unwissend und unsicher sein mag."

Bei den wenigen Items, bei denen die Angabe von Häufigkeiten gefordert war (z.B. Item 17 des Vorbereitungsteils: Anzahl der Unterrichtshilfen), verzichtete ich auf die Unentschieden-Kategorie, da sie sich nicht zwanglos in die Skala einordnen ließ. Zudem handelte es sich bei diesen Aufgaben um relativ konkrete Beurteilungen, zu denen sich eigentlich jeder - nach Erfahrungen der Voruntersuchung - hätte äußern können müssen.

Eine Ausnahme im Rahmen dieser geschlossenen Antwortmöglichkeiten bilden die Aufgaben 21 und 22 auf S. 3 des Fragebogens (Einschätzung der eigenen Qualität als Lehrer und des Ergebnisses der Zweiten Lehrerprüfung anhand einer weit aufgegliederten Notenskala), deren Kategorien so differenziert aufgeführt werden mußten, da sich in der Voruntersuchung gezeigt hatte, daß nur auf diese Weise Unterschiede zwischen beiden Aufgaben zustande kommen. (Zur Interpretation vgl.S.52)

Sonderformen

Nach den Aufgaben mit abweichendem Antworttyp seien noch Aufgaben erwähnt, die sich hinsichtlich ihrer Funktion von den übrigen unterscheiden, nämlich die indirekte Aufgabe.

Diese Items zeichnen sich nach E.K.Scheuch (1967, S. 148) dadurch aus, daß ihre Bedeutung für den Außenstehenden (sprich: Proband) anders ist als für den Forscher[1]. Bei derartigen Aufgaben in dieser Untersuchung fasse ich die Indirektheit (in Anlehnung an H. Anger, 1969, S. 582) etwas genauer und unterstelle, daß die Aussagen, die der Proband nicht über sich sondern über andere macht, aufgrund von (unbewußter) Identifikation seine eigene Einstellung widerspiegelt.
Da die Deutung der Reaktion auf indirekte Fragen besonders gewagt ist, habe ich nur in zwei Fällen einen derartigen Fragentyp angewandt, und auch in diesen beiden Fällen handelt es sich um ziemlich eng strukturierte Reaktionsmöglichkeiten, so daß eine Interpretation verhältnismäßig (!) sicher ist. Bei den beiden Aufgaben

- Folgende Gründe könnten einen Prüfling dazu bewegen, in der Zweiten Lehrerprüfung eine gute Note anzustreben: ... (Item 7, Vorbereitungsteil)

- (Ich schätze, folgender Anteil meiner Mitprüflinge ist bereit, sich auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einzustellen) Gründe, warum sich jemand dafür (dagegen) entscheiden mag: ...

erscheint mir die Indirektheit nötig, da die Beantwortung den Probanden besondere Probleme stellt: Prüfungsablehnung (die für viele angenommen werden darf) und das Anstreben guter Noten können vom Probanden als Widersprüche empfunden werden, und (Nicht-) Anpassung wird vielleicht vom Probanden als sozial mißbilligt angesehen, so daß derartige Erlebnisse von manchen Personen, obwohl vorhanden, bei direkter Frageform in der Fragebogenbeantwortung geleugnet würden.

1) H.Anger (1969, S. 582) verweist auf die unterschiedlichen Grade indirekter Fragestellungen, durch die die Abgrenzung zu direkten Fragen Schwierigkeiten bereitet.

b) Aufgabenreihenfolge[1)]

Der wesentliche Grundsatz zur Aufgabenanordnung bestand darin, inhaltlich zusammengehörige Items auch zusammenhängend im Fragebogen unterzubringen, da eine Aufgabenmischung eher negative Ausstrahlungseffekte verstärkt und den Probanden verwirrt und verärgert.[2)] Inhaltliche Anhaltspunkte führten zur Aufgliederung des Instruments in die Teile Vorbereitung, Anpassung, Beurteilung und soziale Daten, wie sie bei der Darstellung des inhaltlichen Fragebogenaufbaus beschrieben wurden, und bestimmten die Anordnung der Items innerhalb der genannten vier Abschnitte. Die inhaltliche und räumliche Parallelität wurde allerdings in gelockerter Form praktiziert, um Konsistenzeffekte zu vermindern.

Vorbereitungsteil

Da ein Abbruch der Fragebogenbeantwortung um so unwahrscheinlicher wird, je mehr Aufgaben beantwortet worden sind, besitzen die ersten Items besondere Bedeutung und sollten das Interesse des Probanden für die Befragung anregen. (vgl. H. Anger, 1969, S. 586) Diesen Anforderungen kommt vor allem der Vorbereitungsteil entgegen, da er am unmittelbarsten das anspricht, was den Probanden zur Zeit der Fragebogenbearbeitung gerade sehr beschäftigt, nämlich seine Prüfungsvorbereitung. Aus diesem Grunde wurde dieser Abschnitt des Fragebogens an den Anfang des Instrumentes gesetzt, und auch innerhalb des Vorbereitungsengagements wurde jene Aufgabe vorgezogen, die das für den Probanden im Augenblick wohl am meisten Bewegende, seine Arbeitsüberlastung, betreffen.

---

1) Vgl. z.B. E.K.Scheuch, 1967, S.149-152; C.Selltiz u.a., 1964, S. 572-574

2) vgl. R. Mayntz u.a., 1972, S. 112

Abgesehen von diesen speziellen Motivierungseffekten wurde die Reihenfolge der übrigen Items nach der Regel der inhaltlichen und anordnungsmäßigen Gleichheit und des flüssigen Themenwechsels (vgl. W.J.Goode/ P.K. Hatt, 1952,S.137) vorgenommen. Eine Ausnahme bildet allerdings das Item 24 (Einfluß der Noten auf den weiteren Berufsweg), das aus dem inhaltlichen Zusammenhang genommen wurde, damit diese Aufgabe mit Antwortvorgabe die freie Beantwortung der Aufgabe 7 (Gründe der Mitprüflinge für das Anstreben einer guten Note) nicht beeinflußt.

Beurteilungs- und Anpassungsteil

Mit Hilfe des Beurteilungsteils soll u.a. festgestellt werden, ob Junglehrer Prüfungen aus der Prüflingssicht anders beurteilen als aus der Prüferperspektive. Dazu müssen den Probanden bei der Fragebogenbeantwortung beide Blickwinkel nahegebracht werden, das Instrument muß also die beiden verschiedenen Situationen der Junglehrertätigkeit widergeben, um etwaige rollengebundene Einstellungsabweichungen der Probanden zu erfassen.

Die Erfahrungen aus der Vorerhebung mit dem Vergleich der Äußerungen zu Erziehungsproblemen (vgl. Seite 47) hatten gezeigt, daß ein schriftlicher Zusatz allein nicht genügt, den Probanden auf neue Situationen angemessen einzustellen; trotz einer besonderen Anweisung wirkten sich die früheren Items auf die weitere Beantwortung deutlich aus.
Eine zusätzliche Schwierigkeit dürfte sich bei der Trennung von Zweiter Lehrerprüfung und Schulprüfung gerade bei der vorliegenden Untersuchung durch die Tatsache ergeben, daß die Befragung durch das Beiblatt als eine Erhebung zur Zweiten Lehrerprüfung eingeführt wurde und damit die Einstellung auf Schulprüfungen verhindern mag.

Um das verschiedenartige Rollenverhalten anzusprechen, mußte die Scheidung zwischen beiden Bereichen prägnant vollzogen werden:
Es wurden zwei Fragebogenfassungen hergestellt: Die Form "P" (für die Prüflingsposition) enthält den Zweiten Lehrerprüfungsabschnitt, die Form "L" (für die Lehrerposition) umfaßt die Items zu Schulprüfungen. Um die Fragebogenspaltung zur Wirkung kommen zu lassen, mußte zusätzlich der Anpassungsteil umgestellt werden, da er besonders die Prüflingssicht betont und damit die geforderte Prüferposition des Junglehrers beeinträchtigt; der Anpassungsteil wurde dementsprechend in der P-Form vor, in der L-Form hinter den Beurteilungsteil geheftet.
Die beiden Maßnahmen zur Schaffung von Anregungen, die die Probanden einmal in ihrer Prüferrolle, zum anderen in ihrer Prüflingsrolle ansprechen sollten, betreffen die Fragebogenteile als ganze. Innerhalb der Abschnitte Beurteilung und Anpassung wurde nach den oben für den Vorbereitungsabschnitt genannten Gesichtspunkten vorgegangen.

Soziale Daten

Diese Tatsachenfragen wurden an den Schluß des Fragebogens genommen, da ihre Beantwortung für den Probanden wenig interessant ist (seine Bereitschaft zur Mitarbeit also in Frage stellt) und die Stellung dieser Aufgaben an den Anfang des Instrumentes die Forderung nach freier, persönlicher Äußerung (siehe Fragebogenanweisung) möglicherweise behindert hätte. (Vgl. R. Mayntz u.a., 1972, S. 144; H. Anger, 1969, S. 586)

c) Einschübe

Innerhalb des Fragebogens befinden sich einige eingeschobene Texte, die drei unterschiedlichen Zwecken dienen sollen:

a) Erleichterungen der Überleitung von einem Themenkreis zum anderen (vgl. W.J.Goode/P.K.Hatt, 1952, S. 148) und Verminderung der Aufgabenausstrahlung (R. Mayntz u.a., 1969, S. 112). So z.B. als Überleitung zu Beginn des Anpassungsteils: "Es folgen weitere Feststellungen zur bestehenden Zweiten Lehrerprüfung. Geben Sie bitte Ihre Meinung wieder."

b) Arbeitsanweisung, Klärung der geforderten Stellungnahme (z.B. als Einführung zum Idealbeurteilungs-Abschnitt).

c) Hervorrufung besonderer psychischer Wirkungen
- Verminderung des Zweckpessimismus bei der Notenerwartung (Blatt 6 des Fragebogens)
- Überzeugung von der Ungefährlichkeit der Namensnennung beim Probanden (letztes Blatt)

d) Beiblätter

Neben dem Fragebogen wurden in dieser Erhebung folgende Zusatzpapiere an die Probanden ausgegeben (vgl. Anhang):

a) Blatt zur Einführung in den Untersuchungsrahmen (Anhang 4.1)
Das Einführungsblatt sollte zwei etwa widersprüchliche Aufgaben erfüllen: Es sollte die Prüflinge zur Teilnahme an der Befragung bewegen. Aus diesem Grunde wurde dem Leser ein kleiner Einblick in den weiteren Rahmen der Untersuchung gewährt und er wurde auf den Willen der Untersucher zur Veränderung bestehender Verhältnisse hingewiesen.
Gleichzeitig mußte das Schreiben aber eher neutral gehalten sein, um eine möglichst ursprüngliche Meinungsäußerung zuzulassen, und zwar sowohl bei den Probanden, die die Zweite Lehrerprüfung ablehnen, als auch bei jenen, die ihr eher positiv gegenüberstehen.

Als Absender fungierte das Psychologische Institut der Universität Münster, um der Befragung größeres Gewicht zu geben (vgl. z.B. H. Anger, 1969, S. 591). Zudem sollte dies beim Prüfling den Eindruck erwecken, daß er von einer neutralen Instanz befragt wird, der er sich vertrauensvoll mitteilen kann, ohne irgendwelche negativen Auswirkungen von seinen Antworten auf seine Zweite Lehrerprüfung erwarten zu müssen. Das könnte allerdings auch zur Einschränkung der Bereitwilligkeit zur Mitarbeit führen, wenn der Proband dieser neutralen Instanz kaum zutraut, Verbesserungen in Bremen durchzusetzen. Auch um diesen Nebeneffekt möglichst auszuschalten, wurde die Bereitschaft zur Veränderung im Einführungsblatt betont.

b) Weisungsblatt für das Schulpraktische Institut (Anhang 4.2)
Dieses Blatt wurde auf Wunsch der Verwaltung in Bremen verschickt, die für die Vergabe von Anschriften und Prüfungsterminen die Mitteilung an den Prüfling zur Auflage gemacht hatte, daß das Schulpraktische Institut jedem Fragebogenempfänger die Teilnahme an der Befragung freistellt.
Ergänzend habe ich wiederum auf die Bedeutung der Befragung hingewiesen, um nicht die Wirkung des Einführungsblattes zunichte machen zu lassen.

c) Hinweisblatt für die Fragebogenbearbeitung (Anhang 4.3)
Neben der Vorlage einer genauen Arbeitsanweisung wird hier der Charakter der persönlichen Meinungsäußerung betont, um möglichst freie Reaktionen zu provozieren.

d) Mahnschreiben (Anhang 4.4)
In diesem Blatt werden Ausführungen aus dem Einführungsblatt in etwas prägnanterer Form aufgenommen.

Im Laufe der Untersuchung mußte ein handschriftlicher Zusatz eingeführt werden, damit die Probanden den Fragebogen nicht allein deshalb unausgefüllt ließen, weil sie vor der Prüfung keine Gelegenheit zur Beantwortung fanden.

3. Allgemeine Gütemerkmale des Fragebogens

Bei Überlegungen zur Frage, was denn das vorgestellte Instrument überhaupt erfaßt, lassen sich u.a. drei grundlegende Interpretationsebenen mit verschieden großem Geltungsbereich angeben:
Geht man z.B. davon aus, daß der Proband im Fragebogen angibt, er passe sich in Prüfungssituationen an, so ist möglich,

1. daß sich der Proband tatsächlich anpaßt (andere Untersuchungsverfahren würden die Ergebnisse der Befragung bestätigen): Objektivitätsebene

2. daß nur der Proband von seiner Anpassung überzeugt ist (andere Untersuchungsverfahren bzw. andere Beobachter kämen zu anderen Ergebnissen): Subjektivitätsebene

3. daß die Antworten nicht die Meinung des Probanden wiedergeben (und auch andere Beurteilungsansätze zu anderen Ergebnissen gelangen würden); dieser Widerspruch ergäbe sich u.U. aus der Tatsache, daß der Proband glaubt, er sei sich bzw. anderen diese Aussage schuldig (Verstellung) oder weil er die Aufgaben falsch versteht u.ä.: Verzerrungsebene

Angestrebt wird in dieser Untersuchung zumindest die Subjektivitätsebene. Auf welcher Ebene tatsächlich die Ergebnisse zu interpretieren sind, kann letztlich nicht bestimmt werden, denn die sichere Gültigkeitseinschätzung von Befragungen ist kaum möglich, was allein daran deutlich wird, daß man bei einer postalischen Befragung

nicht einmal weiß, ob die Probanden den Fragebogen allein und zusammenhängend ausfüllen oder zu welcher Zeit und in welcher Stimmung sie arbeiten. Die Problematik der Gültigkeitseinschätzung wird aber wohl auch von keinem Fachmann bestritten;[1] so äußert sich P. Atteslander (1969, S. 120): "Wir wissen im Grunde nie, ob erfragte Antworten der "Wahrheit" entsprechen. Wir erhalten zwar Meinungsäußerungen, aber sind es die "richtigen"?"
Die cognitive Dissonanz des Forschers gibt J.R.Nasen[2] genau wieder: "The question of ... validity ... is so thorny and unresolved that to worry about it ... seems premature. ... But worry about it we must."
Dem Zwang zur Frühreife läßt sich im Augenblick wohl nur durch die Einsicht in Prioritäten entgehen, wie es beispielsweise H. Anger (1969, S. 609) formuliert: "Jede Diskussion der Gültigkeit von Befragungsergebnissen muß von der Tatsache ausgehen, daß bestimmte Informationen überhaupt nur auf dem Wege der Befragung von Auskunftspersonen gewonnen werden können."
Man kann eben meines Erachtens zur Zeit die Durchführung von Befragungen nur rechtfertigen, wenn auf diesem Wege notwendige und ausschließlich durch die Befragung erhaltbare Auskünfte eingeholt werden.
Daß beide Gesichtspunkte, Notwendigkeit und Ausschließlichkeit, für die vorliegende Erhebung zutreffen, habe ich bei meinen Erläuterungen zur Verfahrensauswahl deutlich zu zeigen versucht.

---

1) Zur Zuverlässigkeit und Gültigkeit von Befragungsergebnissen vgl. z.B.: H. Anger, 1969, S. 609 ff; P. Atteslander, 1969, S. 116-117; W.J.Goode/P.K.Hatt, 1952, S. 152-157, 161-166; H. Hartmann, 1970, S. 113, 114; R. Mayntz u.a., 1972, S. 66/7, 120 und E. K. Scheuch, 1967, S. 173-180, 708-710.

2) Zitiert nach P. Atteslander, 1969, S. 116/7.

Unter den gegebenen Umständen sollte man meines Erachtens nicht grundsätzlich auf die Durchführung einer Befragung verzichten, auch wenn man sich der ausreichenden Güte des Verfahrens nicht versichern kann; die erworbenen Ergebnisse leisten aber auch in den spezifischen Anwendungsfällen des Fragebogens nur einen sinnvollen Beitrag zum Verständnis des angesprochenen Problemkreises, wenn man sich ihrer Vorläufigkeit bewußt ist. Unter diesem Blickwinkel soll die spätere Darstellung der Untersuchungsergebnisse verstanden werden.

Wenn auch viele Methoden zur Gültigkeitsüberprüfung - wie sie z.B. bei der Erstellung von Tests verwandt werden - für Fragebogen unbrauchbar sind,[1] so gibt es natürlich im Rahmen der inhaltlichen Gültigkeit Anhaltspunkte, die gewisse Hinweise zur Einschätzung des Verfahrens bieten, ohne allerdings eine sichere Gültigkeitsbeurteilung zuzulassen. Bezieht man sich auf Kriterien von E.K.Scheuch, 1967,[2] so sprechen die beobachtungsnahen Aufgaben des Vorbereitungs- und Anpassungsteils für eine ziemlich hohe Gültigkeit, etwas weniger hoch dürften die Beurteilungs-Items der differenzierten Prüfungsbeurteilung sein, während die Einstellungsaufgaben der Idealbeurteilung relativ geringe Gültigkeit besitzen müßten. Eine gewisse Einschränkung der Ergebnisse ergäbe sich auch dann, wenn man davon ausgehen müßte, daß die Prüflinge den angesprochenen Prüfungsteil wenig reflektiert haben.

---

1) z.B.: Kriterienbezogener Vergleich, da der Untersuchungsgegenstand gerade wegen Mangel an Anhaltspunkten angegangen wird; Aussagegültigkeit (Begriff von Scheuch, S. 174, für Konstruktgültigkeit), da eine ausgefeilte Theorie und ergänzende Ergebnisse fehlen.

2) Zitiert nach P. Atteslander, 1969, S. 116/7.

Inwieweit diese Erfahrungskriterien für die vorliegende Untersuchung jedoch tatsächlich gelten, bleibt offen.
Die Anhaltspunkte im Rahmen der inhaltlichen Gültigkeit geben auch Hinweise zum Aufbau des Fragebogens; sie wurden in der Voruntersuchung z.B. durch Expertenbefragung und die Überlegungen zum formalen Aufbau des Fragebogens berücksichtigt.

III Erhebung

a) Auswahl der Probanden[1)]

Die Untersuchung sollte prinzipiell alle Junglehrer erfassen, die im Laufe der Untersuchungszeit in Bremen ihre Zweite Lehrerprüfung ablegten. Ich wählte gerade Bremen aus, weil ich hier die Prüfungsverhältnisse ziemlich genau kenne - damit also eine Voraussetzung zur Untersuchungsplanung erfülle - und weil sich hier relativ viele Kandidaten zur Zweiten Lehrerprüfung melden (die Verwaltung sprach von mindestens 150 Personen je Halbjahr).[2)]

Mit dieser Probanden-Bestimmung ergeben sich zwei Begrenzungen der Erhebung:

örtlich
Die Untersuchung kann bestenfalls Aussagen über Bremer Verhältnisse machen. Wenn natürlich auch für größere Gebiete repräsentative Ergebnisse sehr wünschenswert sind, so stellt die örtliche Begrenzung dieser Erhebung die Sinnhaftigkeit ihres Beitrages nicht in Frage, darauf weist z.B. E.S.Marks, 1969, in seinem Aufsatz "Some Sampling Problems in Educational Research" (S. 253):

> "A research finding does not have to apply to the whole population of the United States or the whole human race in order to be scientifically valuable. Our difficulties in drawing sound conclusions from samples stem from our own overambitiousness. We are not content with reporting our conclusions as applying to our own school or university or local community - we insist on discussions our results as if they apply to every human population."

1) Vgl. z.B. R.Mayntz u.a., 1972, S. 76/7; W.J.Goode/ P.K.Hatt, 1952, S. 130-182
2) Die Untersuchung sollte auch in Münster stattfinden, dies scheiterte aber an Schwierigkeiten mit der Schulverwaltung.

Meines Erachtens erfordert aber auch die Anlage der Untersuchung, deren Notwendigkeit ich in vergangenen Abschnitten darzulegen versuchte, die Beschränkung auf ein organisatorisch gleichartiges Gebiet: Will man Stellungnahmen zur Zweiten Lehrerprüfung auf konkreter Ebene erfassen - und das ist sowohl zum genaueren Verständnis der Prüfungssituation aus der Sicht des Prüflings als auch zur methodologischen Verbesserung des Verfahrens[1] sinnvoll - dann kann man die Untersuchung nicht auf eine Vielzahl verschiedener Prüfungsstrukturen (abweichende Prüfungsordnungen, unterschiedliche Ausbildungssysteme) beziehen. Mit meiner Entscheidung für einen konkreten Ansatzpunkt, wie er sich im Vorbereitungs- und Anpassungsteil darstellt, mußte ich auch den Verzicht auf gebietsmäßig allgemeinere Aussagen eingehen.

zeitlich

Da in Bremen die Zweiten Lehrerprüfungen nicht an einem bestimmten Tag im Jahr stattfinden, sondern sich stetig bis schubweise über das Jahr verteilen, muß sich auch die Untersuchung über einen längeren Zeitraum erstrecken, und zwar solange, bis genügend ausgefüllte Fragebogen zur Anwendung einfacher statistischer Auswertungsverfahren vorliegen. Auf diese Weise wurden natürlich nur Probanden befragt, die unter bestimmten Ausbildungs- und Prüfungsbedingungen die Zweite Lehrerprüfung ablegten. Bei größeren Veränderungen im Bildungssystem könnte diese zeitliche Einschränkung wichtig werden.
Auf eine über einen noch längeren Zeitraum laufende Untersuchung wurde u.a. aus zwei Gründen verzichtet:
1. Je länger eine Fragebogenaktion läuft, um so bekannter wird der Fragebogen, und die zunehmende Bekanntheit erhöht die Ergebnisverzerrung durch Gespräche,

---

1) Je konkreter die Aussagen sind, desto wahrscheinlicher ist eine hohe Gültigkeit.

Diskussionen und Auseinandersetzungen der Prüfer und Schulleiter untereinander und durch Beeinflussung des Prüflings. Das führt möglicherweise zu Vorgängen, die die zeitliche und örtliche Übertragung der Befragungsergebnisse in erhöhtem Maße beeinträchtigen: Veränderung des Prüferverhaltens während der Fragebogenaktion; der Fragebogen wird zum Stein des Anstoßes und verschärft die Fronten: die Beantwortung geschieht unter der Perspektive politischer Aktion, ohne daß die angestrebten Einstellungsbereiche erfaßt werden. Dies sind alles Gesichtspunkte, die auch zur Verlegung der Voruntersuchung nach Bremerhaven geführt hatten. (vgl. S. 44)

2. Je länger die Untersuchung dauert, um so später können die Ergebnisse veröffentlicht werden und zur Verbesserung der Prüfungssituation beitragen.

Wenn man den zeitlichen Aspekt stärker berücksichtigen will - und das erscheint sehr sinnvoll -, wäre eine Wiederholung der Untersuchung nach einiger Zeit angemessen. Wie sich dann allerdings die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen dieser Untersuchung - ein Forschungsziel! - auf die Durchführung der Folgeuntersuchung auswirkt, ist sehr problematisch!

Welche Aussagemöglichkeiten bietet nun die Erhebung, trotz ihrer örtlichen und zeitlichen Beschränkung? Genau genommen macht die Untersuchung nur Aussagen über die untersuchten Personen, sie zeigt an einem speziellen Fall (Junglehrer in Bremen, 1971-72), welche Stellungnahmen zur Zweiten Lehrerprüfung und zu Prüfungen abgegeben werden.
Mit Vorbehalten ist aber auch eine weitere Ausdehnung der Aussagen zulässig, und zwar unter folgenden beiden Annahmen:

1. Die prüfungsrelevanten Umweltbedingungen (Entwicklungs- und weitere aktuelle Lebensbedingungen) sind in der BRD im allgemeinen wegen des ähnlichen Bildungssystems von der Grundschule bis zur Lehrerausbildung zum großen Teil übereinstimmend.

2. Die prüfungsrelevanten differenzierenden Merkmale in der BRD sind herausgearbeitet, so daß im Einzelfall entschieden werden kann, ob diese Ergebnisse relevant sind oder nicht (vgl. S. 32 f.)
Aber auch bei Akzeptierung dieser Annahmen bleibt einProblem: Bei Abweichung des Prüfungsfeldes von Bremer Verhältnissen - und alle Prüfungsfelder in der BRD weichen mehr oder weniger ab - ist nicht genau zu sagen, welche Abweichungen für einen Vergleich noch zu tolerieren sind.

Das Schwergewicht der Arbeit liegt also auf der Konkretheit und nicht auf der Verallgemeinerungsfähigkeit der Aussagen. Wie eine Übertragung der Ergebnisse auf andere Prüfungsfelder möglich ist, läßt sich letztlich nur durch ergänzende Untersuchungen klären.

b) Verschickung des Fragebogens

Legalisierung

Vor Beginn der Untersuchung wurde von der zuständigen Schulverwaltung die Erlaubnis zum Anschreiben der Prüflinge eingeholt. Die Anschriften der Prüflinge und ihre Prüfungstermine wurden daraufhin vom entsprechenden Schulpraktischen Institut zur Verfügung gestellt.[1)]

Verschickungsverfahren[2)]

Etwa 14 Tage vor dem individuellen Prüfungstermin wurden jedem Prüfling die Unterlagen zugesandt, die aus einem Fragebogen, den Beiblättern und einem vorfrankierten Rückantwort-Umschlag bestanden. Die zu verschickende Fragebogenform (L oder P) wurde durch eine Aufteilung nach geraden und ungeraden Probanden-Nummern ausgewählt, so daß mit einer zufälligen Verteilung beider Fassungen zu rechnen war.

1) Entsprechendes gilt auch für die Voruntersuchung.
2) Zum Versenden von Fragebogen vgl. z.B. W.J.Goode/ P.K.Hatt, S. 176-179

Der Zeitpunkt vor der Zweiten Lehrerprüfung wurde gewählt, da ein großer Teil des Fragebogens Vorbereitungsfragen umfaßt und da der Proband - zumindest zum Teil - als Prüfling angesprochen werden sollte, was natürlich am besten geschieht, wenn sich der Proband noch in der Prüflingsrolle befindet.
Die 14-Tage-Frist wurde aus folgenden Gründen gewählt: Der Fragebogen umfaßt Fragen zu den Prüfern, deren Namen bekanntlich nicht vor der Einladung zur Zweiten Lehrerprüfung bekannt gegeben werden, und erst dann kann der Prüfling Kontakt zu ihnen aufnehmen. Aus diesem Grunde durfte der Fragebogen nicht zu früh verschickt werden (sonst würde er möglicherweise ausgefüllt, ohne daß der Prband den Prüfer gesprochen hat). Andererseits durfte der Verschickungstermin nicht zu nah an der Zweiten Lehrerprüfung liegen, damit die Fragebogen noch ausgefüllt werden. Mit der festen Frist sollte angestrebt werden, daß die Prüflinge die Fragebogen etwa zur gleichen Zeit im Vorbereitungsverlauf ausfüllen.
Durch dieses Verfahren konnte zwar sichergestellt werden, daß die Beantwortung des Fragebogens - sieht man von zwei Fällen ab, bei denen der Prüfungstermin kurzfristig verschoben wurde - nicht mehr als um einige Tage vor der 14-Tage-Grenze lag. Auf die Kontrolle innerhalb der 14-Tage-Grenze besaß ich jedoch keinen Einfluß: Die Prüflinge füllten die Fragebogen zu unterschiedlichen Zeiten aus, und in einigen wenigen Fällen wurde der Prüfungstermin so kurzfristig angegeben, daß sogar die 14-Tage-Frist für die Abschikkung nicht mehr genau eingehalten werden konnte.

Etwa sieben Tage vor der Zweiten Lehrerprüfung wurde das Mahnschreiben verschickt, bzw. bei Probanden mit Fernsprechanschluß unter Hinweis auf die Bedeutung des Fragebogens und mit der Bitte um Ausfüllen angerufen.

Offensichtlich war aber die 14-Tage-Frist für einen erheblichen Teil der Prüflinge zum Fragebogenausfüllen zu kurz. Um die Rücklaufquote nicht gar zu niedrig werden zu lassen, entschloß ich mich im Laufe der Untersuchung zu dem handschriftlichen Zusatz auf dem Mahnschreiben (der im Notfall ein Absenden des Fragebogens auch nach der Zweiten Lehrerprüfung empfiehlt) und zu einem Mahnruf einige Tage nach der Zweiten Lehrerprüfung.

Angeschrieben wurden alle Zweite Lehrerprüfung-Kandidaten in der Stadt Bremen, deren Prüfungstermin zwischen dem 29. November 1971 und dem 19. Juni 1972 lag. Als sich herausstellte, daß die Kandidatenzahl hinter den Erwartungen stark zurückblieb, wurden auch noch jene Kandidaten aus Bremerhaven angeschrieben, die ihre Zweite Lehrerprüfung in der Zeit vom 18. April bis 2. Juni 1972 ablegten. Da

- die Prüfungsstruktur in Bremerhaven der von Bremen gleicht,
- die Voruntersuchung in Bremerhaven kein Aufsehen erregt hatte,
- die Frage der Repräsentativität bei dieser Arbeit eine untergeordnete Rolle spielt,
- eine zulange Durchführung der Erhebung zu Komplikationen führen kann (s.o.),

erschien mir diese Entscheidung nötig.

Die Untersuchung wurde im Juni abgebrochen, da ein Minimalwert an Fragebogen trotz des ungünstigen Verlaufs der Prüfungsserie (vgl. die Erwartungen der Verwaltung: 150 Kandidaten pro Halbjahr) erreicht war.

c) Sammlung von Zusatzdaten

Nach Abschluß der Untersuchung stellte das Schulpraktische Institut die Akten zur Einsichtnahme zur Verfügung, so daß sich noch neben den Fragebogenergebnissen folgende Zusatzdaten ergaben:

a) Noten: Erste Lehrerprüfung, Hausarbeit zur Zweiten Lehrerprüfung, Zweite Lehrerprüfung-Praxis (Unterricht und Besprechung), Zweite Lehrerprüfung-Fach

b) Termine: Einladung, durchgeführte Zweite Lehrerprüfung.

C. Ergebnisse

I Vorbemerkungen

a) Rücklauf

Von den insgesamt 96 angeschriebenen Prüflingen schickten 61 (63,5 %) den Fragebogen (meist vollkommen) ausgefüllt zurück. Nach Städten verteilt ergibt sich folgendes Bild:

Übersicht 1
Rücklauf des Fragebogens

	Bremen	Bremerhaven	Fernsprechmahnung	schriftl. Mahnung
angeschrieben:	88	8		
zurück:	55	6		
Rücklauf (v.H.):	62,5 %	75 %	65,5 %	56,5 %

Die Rücklaufquote entspricht den Ergebnissen vergleichbarer Untersuchungen (E.K.Scheuch, 1967, S. 137) und weist damit auf das folgende häufig zutreffende Problem: "Die schließlich erhaltenen Fragebogen sind fast nie repräsentativ für den gemeinten Personenkreis und ... auch kaum korrigierbar ..." (Scheuch, a.a.O.). Die Ausfälle können auf einem Kontinuum liegen, das von dem einen Extrem "homogene Gruppe" - bei den nicht erfaßten Probanden handelt es sich um eine Gruppe, die mit den untersuchten Probanden wenig Ähnlichkeit hat - bis zum anderen, "gleiche Merkmalsverteilung wie in der angetroffenen Gruppe", reicht. Wie die Verhältnisse liegen, kann auch hier nicht entschieden werden: Schicken jene Prüflinge den Fragebogen nicht zurück, die kein Interesse an Veränderungen haben, oder jene, die zwar Veränderungswillen besitzen, aber dem Untersucher Veränderungswillen bzw. -fähigkeit nicht zutrauen, oder vor allem jene, die besonders stark mit der eigenen Vorbereitung

zur Zweiten Lehrerprüfung beschäftigt sind, die sich aber hinsichtlich Veränderungskonzeptionen von den übrigen nicht unterscheiden?
Wie wichtig die Beantwortung derartiger Fragen ist, auch für den vorliegenden Fall kann sie nicht erbracht werden. "Das ist in der Praxis üblich, d.h. die Ausfälle und deren verzerrende Wirkung bleiben unberücksichtigt." (R.Mayntz u.a., 1972, S. 77)
Damit ergeben sich Probleme für die Interpretation der Ergebnisse und für die Anwendung statistischer Verfahren, die die Bestimmung einer Grundgesamtheit voraussetzen.

b) Überprüfung besonderer Probanden-Gruppen

Wenn auch das Verhältnis der Probanden der Stichprobe zu denen der Grundgesamtheit im einzelnen nicht zu klären ist, so kann doch die Probanden-Zusammenstellung in der Stichprobe selbst berücksichtigt werden, so daß die Frage beantwortet wird, inwieweit die befragten Probanden den Anforderungen an die Struktur der Stichproben entsprechen. Dazu ergeben sich zwei formale Gesichtspunkte:

Für den Vergleich der L-Probanden mit den P-Probanden ist es wichtig, daß die beiden Gruppen etwa gleich stark in der Stichprobe vertreten sind. Dies ist nun durch das Ergebnis gewährleistet, daß die L-Gruppe 29 und die P-Gruppe 32 Probanden umfaßt. Damit dürfte die Gruppenzuordnung nach dem Zufallsprinzip verlaufen sein (vgl. auch B. III "Verschickungsverfahren"), und eine Verzerrung durch die Gruppengröße kann ausgeschlossen werden.

Eine weitere Unterscheidung[1] zwischen den Probanden ergibt sich aus dem unterschiedlichen Zeitpunkt, an dem sie den Fragebogen ausgefüllt und zurückgesandt haben. Beim Verschicken der Fragebogen wurde bekanntlich zum Vermeiden einer zu geringen Rücklaufquote darauf geachtet, daß nicht nur vor der Zweiten Lehrerprüfung bearbeitete Fragebogen eingesandt wurden. So sind von 61 zurückgesandten Fragebogen 38 vor und 23 nach der Zweiten Lehrerprüfung ausgefüllt. Führt diese Vermischung zu einer Verzerrung der Ergebnisse? Anhand des Wald-Wolfowitz-Testes wurde diese Frage überprüft, und es ergaben sich folgende Resultate:

1. Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind gering. Bei 161 durchgeführten Rechnungen ergaben sich nur 7 signifikante Unterschiede auf dem 5%- bzw. 1%-Niveau (abgekürzt: .05s bzw. .01s).

2. Die "Nachher-Gruppe", d.h. die Probanden, die nach ihrer Zweiten Lehrerprüfung den Fragebogen zurückgeschickt haben, unterscheidet sich von der übrigen inhaltlichen folgendermaßen:

   a) Sie umfaßt mehr Wiederholer (.05s)
   (Inwieweit sich die Wiederholer insgesamt von den übrigen Probanden unterschieden, wurde nicht weiter berechnet, da diese Gruppe zahlenmäßig sehr klein ist (8 Probanden).)

   b) Sie betont mehr die Anpassungsnotwendigkeit: Sie glaubt eher, daß bei Nichteinstellung auf Prüfereigenarten mit Durchfallen zu rechnen ist (.01s), und daß zum erfolgreichen Abschneiden in der Zweiten Lehrerprüfung Anpassung nötig ist (.05s).

---

1) Auf die Auswertung der Unterscheidung nach dem Schultyp, an dem die Probanden unterrichtet hatten, wurde verzichtet, da zu vielfältige Angaben gemacht worden: Viele Probanden hatten an mehreren Schulen (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Sonderschule) unterrichtet.

c) Sie fühlt sich bei der Zweiten Lehrerprüfung unsicherer, denn sie traut sich weniger eine Notenvoraussage zu, die sich nur höchstens um eine Stufe in der Zweiten Lehrerprüfung ändert (.05s).

d) Sie ist unzufriedener:

- Beim Vorgespräch in Pädagogik ist sie mit der Auswahl des Prüfungsstoffes weniger einverstanden (.01s)

- Sie glaubt, weniger hilfreiche Hinweise von der Hausarbeit für den Unterricht erhalten zu haben (.05s). (Vielleicht liegt dies daran, daß die meisten Probanden wegen der Hausarbeit die Zweite Lehrerprüfung wiederholten.)

- Sie stimmt eher der Feststellung zu, daß die Zweite Lehrerprüfung die Freude am Beruf verdirbt (.01s).

Allgemein ist diesen Ergebnissen zu entnehmen, daß die "Nachher-Gruppe" in den wenigen Aufgaben, in denen sie sich von den übrigen unterscheidet, die Zweite Lehrerprüfung negativer sieht. Möglicherweise fühlt sich die "Nachher-Gruppe" - z.T. durch unangenehme Erfahrungen, da diese Gruppe relativ viele Wiederholer umfaßt - mehr unter Prüfungsdruck und vermeidet deshalb die zusätzliche Belastung des Fragebogen-Ausfüllens in der Vorbereitungszeit.
Eine weitere Aufgliederung nach dem Zeitpunkt der Fragebogenbearbeitung (verschieden früh bzw. spät vor und nach der Zweiten Lehrerprüfung) führte nicht zu nachweisbaren Unterschieden. Da die Unterschiede zwischen der "Vorher-Gruppe" und der "Nachher-Gruppe" sehr gering sind, erscheint die gemeinsame Auswertung der Stellungnahmen beider Gruppen angebracht.

Aus diesen Ergebnissen kann jedoch nicht geschlossen werden, daß die Einschätzung der Prüfung (ob z.B. die Prüfung gut oder schlecht ist) bzw. die Selbsteinschätzung zur Prüfung (z.B. Notenerwartung) unabhängig vom Zeitpunkt der Stellungnahme (Ausfüllen des Fragebogens vor oder nach der Prüfung) sind. Denn einerseits zeigt es sich im Schrifttum, daß die Veränderungen nach der Prüfung offensichtlich komplexer Natur sind (die Ergebnisse mögen von speziell untersuchten Einstellungs- und Verhaltensbereichen und der Bedeutung der Prüfung für den Prüfling abhängen).

Die Widersprüchlichkeit der Befunde können einige Beispiele zeigen: E. Fokken (1966) stellt in ihrer Monographie zur Leistungsmotivation eine Vielzahl von Veränderungen nach der Prüfung dar, und bekannt ist auch die "Pygmalion-Wirkung" von R.Rosenthal/ L.Jacobson. R.Fisch (1971, S. 63/64) hingegen kommt in seiner Untersuchung zum Ergebnis, daß das Verhältnis von Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Mißerfolg "erstaunlicherweise" 3 Wochen nach der Prüfung genau so war wie 3 Wochen vor der Prüfung, und auch B.J.Murstein (1965) fand, daß sich die Erwartung an die eigenen Noten vor und nach der Prüfung trotz widersprüchlicher Prüfungsergebnisse nicht veränderten.

Andererseits ist die vorliegende Untersuchung zu wenig spezifisch auf Prüfungsveränderungen angelegt, als daß aus ihr allgemeinere Schlüsse für diese Frage zu ziehen seien; dazu kommt, daß die "Nachher-Gruppe" nicht zufällig ausgewählt wurde, und deshalb die geringen Unterschiede zunächst einmal nur für diese spezielle Gruppe gelten. Wenn man die besondere Auswahl der "Nachher-Gruppe" außer acht läßt, mag höchstens die Tatsache, daß im Idealabschnitt des Beurteilungsteils (hier geben die Probanden an, welche Eigenschaften sie sich an Prüfungen wünschen) keine signifikaten Unterschiede zwischen den Gruppen auftraten, die Vermutung erlauben, daß die grundlegenden Prüfungseinstellungen, die in dieser Untersuchung erfaßt wurden, allgemein im Laufe der Zeit verhältnismäßig stabil bleiben.

c) Auswertungsverfahren

Zur Verschlüsselung

Bei den offenen Items bereitete die inhaltliche Kategorienbildung z.T. erhebliche Schwierigkeiten, da sich manche Antworten wegen ihrer Diffusität inhaltlichen Kategorien kaum zuordnen ließen (z.B.: Frage: Welche Tätigkeiten litten während Ihrer Prüfungsvorbereitung? Antwort: Überbelastung). Grundsätzlich wurden zwar je Item bis zu 2 Antworten verschlüsselt, es zeigte sich jedoch, daß relativ wenige Probanden Zweitantworten erbrachten, so daß deren Einbeziehung in die Ergebnisinterpretationen im allgemeinen nicht sinnvoll erschien.

Rechnerische Aufbereitung

Die quantitativ verschlüsselten Einzeldaten wurden über die Probanden aufsummiert, in Prozentwerte verwandelt und ihre zentrale Tendenz über Median und arithmetische Mittel ausgedrückt. Desweiteren wurden folgende statistische Verfahren angewandt:

a) zur Erfassung bivariater Abhängigkeiten: Chi^2-Test und Fisher-Exact-Probility-Test, die die Richtung von Zusammenhängen angeben und klären, ob die Zusammenhänge überzufällig sind.

b) Produkt-Moment-Korrelation (zur quantitativen Erfassung der Zusammenhänge)

c) zur Erfassung von Gruppenunterschieden: Wald-Wolfowitz-Test (Erfassung aller Unterschiede zwischen Gruppen) und t-Test (Erfassung von Mittelwertunterschieden).

Die Verwendung von parametrischen Verfahren wurde trotz nicht vorliegender Normalverteilung vorgenommen, in der Annahme, daß so eher Signifikanzen übergangen werden, als daß zuviele angegeben werden. (konservative Testung)

Der Wald-Wolfowitz-Test setzt Ordinalskalenniveau und stetige Verteilung voraus, die für die vorliegende Untersuchung zutreffen. Dementsprechend ist auch die Voraussetzung für den Fisher-Exact-Test und den Chi^2-Test, Nominalskalenniveau, erfüllt.

Es wurden zweiseitige Testungen durchgeführt, da keine gerichteten Hypothesen vorlagen.
Ziel der statistischen Inferenz ist bei dieser nicht-repräsentativen Stichprobe anzugeben, daß wahrscheinlich ähnliche Zusammenhänge bzw. Unterschiede bei anderen Untersuchungen unter gleichen Bedingungen auftreten.

II. Darstellung von Einzelergebnissen

1. Vorbereitungsteil

1.1 Die Zweite Lehrerprüfung als vorsteuernder Motivierungsfaktor

Die Zweite Lehrerprüfung ist für die Probanden ein Ereignis mit hohem Verpflichtungscharakter, denn 80 % - 90 % der Probanden geben ihre Bereitschaft an[1], sich falls erforderlich bis an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit für die Zweite Lehrerprüfung einzusetzen. Offensichtlich steht die Stärke dieses <u>Einsatzwillens</u> im Zusammenhang mit einer gewissen Identifikation mit den bestehenden Prüfungsverhältnissen: Je mehr Einsatzbereitschaft die Probanden angeben,
um so eher wünschen sie sich eine bessere Abschlußnote als ausreichend (.39 Produkt-Moment-Korrelation - abgekürzt: Prod.Mom.Kor. - / signifikant auf dem 1 %-Niveau - abgekürzt: .01s -) - Identifikation mit dem Notensystem -;

---

1) Unter "Zustimmung" (in diesem Falle die Bereitschaft, sich einzusetzen) fasse ich die Antworten zusammen "stimme voll zu" und "stimme mäßig zu". Entsprechend umfaßt die "Ablehnung" die Reaktionen "lehne mäßig ab" und "lehne voll ab".

um so mehr neigen sie dazu, die Prüfungsinhalte der Vorbereitung sinnvoll zu finden (.35 Prod.Mom. Kor. / .01s) - Identifikation mit dem Prüfungsstoff -;

und um so eher sehen sie sich fortwährend auf der Lauer, um die Prüfungsansprüche der Prüfer genauer zu erfahren (.35 Prod.Mom.Kor. / .01s) - Identifikation mit der Prüflingsabhängigkeit -.

Der Einsatzwille zur Zweiten Lehrerprüfung soll offensichtlich nicht allein den endgültigen Eintritt in den Schuldienst ermöglichen, denn über die Hälfte der Probanden möchte die Zweite Lehrerprüfung nicht nur bestehen, sondern auch besser als ausreichend abschneiden, und zwar vor allem jene,

- die eher glauben, daß die Zweite Lehrerprüfung trotz aktueller Mängel durch Reformen brauchbar gestaltet werden kann (.09s Fisher-Exact-Test -abgekürzt: Fish.Ex.Test-) - Probanden also, die zur Zweiten Lehrerprüfung verhältnism. positiv stehen -,

- und jene, die sich eine verhältnism. gute Note als gerecht zuschreiben (.37 Prod.Mom.Kor./.01s) und auch in der Zweiten Lehrerprüfung erwarten (.38 Prod.Mom.Kor./.01s) - also Probanden, die sich unter den bestehenden Verhältnissen etwas zutrauen und sich sicher fühlen.

Warum diese Noten angestrebt werden, bleibt offen: Einerseits glauben die meisten Probanden nicht an einen Einfluß ihrer Prüfungsnoten auf den weiteren Berufsweg, andererseits nehmen sie die Erwartung dieses Einflusses im allgemeinen als Motiv bei ihren Mitprüflingen zum Anstreben guter Noten an (neben - in allerdings viel geringerem Maße - Selbstbestätigung, Ehrgeiz und Ansehen).

Die Interpretation der unterschiedlichen Einschätzung der Zweiten Lehrerprüfung-Bedeutung ist unsicher. Vielleicht wollen sich die Probanden die Bedeutung der Zweiten Lehrerprüfung nicht zugestehen, da sie sich des positiven Ausgangs ungewiß sind, so daß deshalb nur über eine projektive Beantwortung ihre Beweggründe zu erfahren sind.

1.2 Hoher Einsatz ohne vollen fruchtbaren Gewinn

Offensichtlich sind die Probanden nicht nur bereit, sich für die Zweite Lehrerprüfung einzusetzen, sie fühlen sich auch tatsächlich von ihr stark beansprucht, denn 82 % geben an, daß sie sich während ihrer Vorbereitung[1] nicht so wie vorher um die wichtigen Angelegenheiten der schulischen Tätigkeit kümmern konnten und 85 % machen Angaben auf eine entsprechende offene Frage: Besonders leiden Unterricht bzw. Unterrichtsvorbereitung (60 % der Erstangaben); hinzu kommen (jeweils etwa 10 % der Angaben) Einbußen hinsichtlich der Beziehung zu Eltern und Schülern und der Ausfüllung von Nebenämtern. Dazu werden nach Meinung einiger Probanden in der Vorbereitungszeit an sie Ansprüche gestellt, die mehr auf Perfektionierung als auf schöpferische und selbständige Arbeit hinauslaufen, denn auf die offene Frage nach Veränderungen nach der Zweiten Lehrerprüfung werden - bei einer allgemein sehr geringen Antwortquote - neben Punkten wie ruhigere,

---

1) Leider wurde nicht festgestellt, auf welchen Zeitpunkt der Prüfling den Beginn seiner Vorbereitungszeit festsetzt, ob sie tatsächlich nach dem Vorgespräch anfängt, oder ob wichtige berufliche Tätigkeiten durch die Prüfungsvorbereitung viel früher leiden, z.B. durch die Anfertigung der Hausarbeit, deren Rolle in diesem Zusammenhang nicht untersucht wurde.

weniger intensive Arbeit Ziele angegeben, die sich auf "neue Unterrichtsformen ausprobieren", "weniger angepaßt" u.ä. beziehen. Wahrscheinlich können derartige Tätigkeiten während der Vorbereitungszeit nicht unternommen werden.

Wenn sich auch die meisten Probanden unter Zeitdruck fühlen, glauben nur etwa 40 % der Probanden, daß durch die Vorverlegung des Vorgesprächs etwas zu erreichen wäre, und 3 Viertel der Probanden meint nicht, daß ihnen vom Prüfer im Vorgespräch zuviel Literatur aufgegeben worden ist (diejenigen, die eher von den übermäßigen Angaben überzeugt sind, erwarten eine schlechtere Gesamtnote (.38 Prod.Mom. Kor./.01s), sie fühlen sich wohl etwas überfordert). Diese Angaben weisen darauf hin, daß Vorgespräch und Literaturangaben nur eine begrenzte Rolle bei der Festlegung der Prüfungsvorbereitungstätigkeit der Probanden spielen.

Trotz dieser Unzufriedenheit mit der Arbeitsbelastung werden die Inhalte der Vorbereitung im allgemeinen nicht abgelehnt, denn 56 % der Probanden finden keinen dieser Inhalte sinnlos für den Beruf und weitere 23 % finden nur bis zu 1 Viertel der Inhalte sinnlos. Jedoch 55 % (gegenüber 18 % ablehnender Probanden) glauben, daß sie die Prüfungsvorbereitung besser durchführen könnten, wenn sie nach eigenen Vorstellungen und nicht nach den Erwartungen der Prüfer durchgeführt werden müßte. Die Mehrzahl glaubt also, daß zwar die Prüfungsinhalte im allgemeinen sinnvoll sind, daß sie jedoch in ihrer Vorbereitungsarbeit durch den Prüfer beeinträchtigt werden.

Da die sich beeinträchtigt Fühlenden zumindest in Pädagogik weniger als die anderen darüber zu wissen glauben, was sie für die Prüfung tun sollen (.36 Prod.Mom.Kor./.01s), und da sie auch mit der Stoffauswahl im Vorgespräch weniger zufrieden waren, als die sich wenig beeinträchtigt Fühlenden (.06 Fish.Ex.Test), scheinen Unstrukturiertheit und geringe Mitgestaltung mit Unzufriedenheit mit dem Prüfer im Zusammenhang zu stehen.
Im Gegensatz dazu diejenigen, die die Prüfungsinhalte sinnvoll finden: Sie identifizieren sich offensichtlich eher mit den Prüfungsverhältnissen, denn sie neigen nicht nur zu höherem Einsatz (.35 Prod.Mom.Kor./ .01s), sie sehen die Zweite Lehrerprüfung auch weniger anpassungserheischend als die übrigen: Sie glauben weniger an eine Vorbereitungsbeeinträchtigung durch den Prüfer (.30 Prod.Mom.Kor./ .001s) und daß Nichtanpassung zu schlechteren Noten oder gar zum Durchfallen führt (.43 Prod.Mom.Kor./ .001s bzw. .34 Prod.Mom. Kor./ .01s); dazu meinen sie weniger als die übrigen, daß sich die Prüfungsanforderungen von den speziellen Interessen der Prüfer herleiten lassen (.09 Fish.Ex.Test).

1.3 Die Strukturierung der PRüfungsvorbereitung ist sehr gering

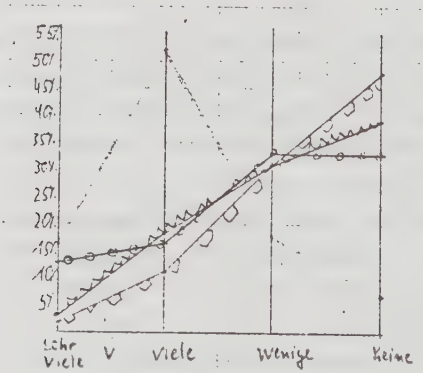
55 % der Probanden wüßten gerne genauer, was sie für die Zweite Lehrerprüfung tun müssen, gegenüber 36 %, die wohl in diesem Punkte mit der Zweiten Lehrerprüfung zufrieden sind. Die Literatur ist zwar nur 1 Drittel ungenügend angegeben worden, aber knapp die Hälfte weiß nicht genau, wie sie an die Bearbeitung dieser Literatur herangehen soll, und über die Hälfte kennt nicht genau Beurteilungsrichtlinien für die Zweite Lehrerprüfung (besonders günstig steht es noch um die Lehrprobe, deren Richtlinien 1 Drittel zu kennen glaubt).

Offensichtlich ist nur ein verhältnism. kleiner, isolierter Teil - nämlich die Literaturangaben - strukturiert, die übrigen Bereiche der Vorbereitung bleiben den meisten Probanden diffus. Abgesehen von der Frage nach der Strukturierung dessen, was für ein Prüfungsfach zu tun ist, besteht eine hohe Gleichheit innerhalb der Beurteilungsaspekte und der Fächer: Wer beim Lesen eine hohe Strukturierung sieht, empfindet sie auch eher bei den Bearbeitungs- und Beurteilungshinweisen und umgekehrt; wer sie in einem Fach (z.B. Lehrprobe) sieht, sieht sie auch im allgemeinen in den anderen Fächern. (Signifikanzen auf dem 1%- bzw. 0,1%-Niveau und Prod.Mom.Kor. bis zu .83)

1.4 Im wesentlichen fühlt sich der Proband in seiner Tätigkeit auf sich selbst gestellt

Mit Abstand die meisten Hilfen ergaben sich nach Ansicht der Probanden aus ihrer eigenen Berufserfahrung und - allerdings in weit geringerem Maße - aus der Hausarbeit. FolgendeAbbildung verdeutlicht für die Hilfen zur Zweiten Lehrerprüfung die hervorstehende Bedeutung der eigenen Unterrichtserfahrung des Prüflings:

Abbildung 2



Hinweise zur Abbildung siehe folgende Seite.

Verteilung der Antworten auf die Festellung:
"19) An Hinweisen, die mir bei meiner Zweiten Lehrerprüfung-Vorbereitung geholfen haben, bekam ich von (bzw. aus)"

Zeichenerklärung
Kurve Schulleiter Kurve ältere Kollegen Kurve Mitprüflinge Kurve Prüfling

Die "Kurve der Selbsthilfe" (Hinweise durch die eigene Arbeit des Prüflings) weicht deutlich von den "Kurven der Fremdhilfe" (Hinweise von Schulleiter u.a.) ab, die ihrerseits unter sich verhältnismäßig gleich sind.

Unter den übrigen helfenden Personen bzw. Institutionen konnten keine hervorstechenden Schwerpunkte festgestellt werden:
Die Seminararbeit ist sehr hilfreich bei der Unterrichtsgestaltung, weniger bei der Prüfungsvorbereitung. 1 Drittel der Probanden sah die Prüferhospitationen für die Unterrichtsgestaltung als sinnvoll an und die Hilfen des Schulleiters für die Prüfungsvorbereitung. Besonders wenig Hilfen kamen nach Angaben der Probanden von älteren Kollegen und Mitprüflingen; 80 % sahen die Gelegenheit, sich in Arbeitsgruppen auf die Zweite Lehrerprüfung vorzubereiten, als ungenügend an.

Mehr Hilfen gewünscht werden vor allem: Von der Seminararbeit für Unterricht und Prüfungsvorbereitung; von älteren Kollegen für den Unterricht; von den Prüfern für die Prüfungsvorbereitung.

Auch bei der Einschätzung der helfenden Personen bzw. Institutionen ergab sich eine hohe Gleichheit, und zwar zwischen Unterrichts- und Prüfungshilfen: Wer z.B. angab, vom Prüfer viele Hilfen für den Unterricht erhalten zu haben, neigte auch dazu, den Prüfer hilfreich im Hinblick auf die Prüfung zu sehen; entsprechendes gilt auch für die Hilfewünsche. (Signifikanzen auf dem 1 %- bzw. 0,1 %-Niveau und Prod.Mom.Kor. bis zu .68)

Schlüsselpositionen zur Strukturierung nehmen 2 Punkte ein:

Wer mit der Stoffauswahl im Vorgespräch zufrieden war, sah die Prüfung verhältnismäßig strukturiert (Signifikanzen auf dem 1 %- und 0,1 %-Niveau, Prod.Mom.Kor. von .35 - .35).
(Vgl. die Ergebnisse zum Vorgespräch, Punkt 1.7)

Besonders jene, die viele Hilfen vom Schulleiter erhalten hatten, lehnten eher ab, daß Nicht-Einstellung auf persönliche Prüfereigenarten zum Durchfallen führt (.34 Prod.Mom.Kor./.01s), und sie hatten auch einen besonders hohen Strukturierungsgrad hinsichtlich Bearbeitung (.40 Prod.Mom.Kor./.01s) und Beurteilung (.38 und .52 Prod.Mom.Kor./.01s und .001s). Diejenigen jedoch, die besonders stark ihre eigenen Erfahrungen als Hilfen betonten, unterschieden sich von den übrigen weder durch andere Strukturierungseinschätzung noch durch abweichende Anpassungsvorstellungen.

1.5 Nur wenige trauen sich am Ende ihrer Ausbildung eine einigermaßen sichere Notenvoraussage zu

Nur 1 Drittel der Probanden hält sich für fähig, am Tage vor der Zweiten Lehrerprüfung eine Note vorauszusagen, die sich höchstens um 1 Stufe vom Prüflingsergebnis verschiebt; 1 Drittel traut es sich nicht zu. Die Probanden, die sich eine Notenvoraussage zutrauen, unterscheiden sich von den übrigen dadurch,

daß sie weniger glauben, daß auch gute Lehrer einen schlechten Tag erwischen können und durchfallen (.47 Prod.Mom.Kor./.001s) - höheres Vertrauen in die Zuverlässigkeit der Prüfung -,

daß Nicht-Einstellen auf die Prüfereigenarten zu schlechteren Noten (.45 Prod.Mom.Kor./.001s) bzw. zum Durchfallen (.40 Prod.Mom.Kor./.01s) führen,

und sie lehnen auch eher ab, daß sie sich im Lehrerkollegium bis zur Zweiten Lehrerprüfung nicht frei äußern können (.34 Prod.Mom.Kor./.01s);

zusätzlich betonen sie als Prüfungsstrategie eher das Vertreten der eigenen Meinung (.34 Prod.Mom.Kor./.01s).

Der Zusammenhang von Prüferwillkür und Unsicherheit in der Notenvoraussage läßt sich auch indirekt aus den Antworten auf die offene Frage nach dem, was die Notenvoraussage behindert, entnehmen, denn dort wird vor allem auf die Unberechenbarkeit des Prüfers hingewiesen, und nur in weit geringerem Maße werden weiter angeführt: Der Prüfling weiß selbst nicht, wie er in der Prüfungssituation reagiert (Isoliertheit der Prüfungssituation!); die vorliegenden Beurteilungen sind vom Prüfling völlig unbekannt oder er kennt davon zu wenige.

Auf die eingeschränkte Möglichkeit, Noten vorauszusagen, weist auch die Tatsache, daß nur 28 % angeben konnten, was ihnen bei der Prognose hilft (zur Behinderung machten jedoch 52 % Angaben!), und daß sich diese Hinweise auf Selbsteinschätzung - d.h. keine Hilfe von anderen - und auf vergangene Prüfungen bezogen und damit nicht aus der 2. Phase stammen (vgl. auch die Notenergebnisse, Punkt 1.C). 76 % glauben, daß auch ein guter Junglehrer einen schlechten Tag erwischen kann und durchfallen kann. Die Bejaher dieser These betonen neben der Unsicherheit der Notenvoraussage (.47 Prod.Mom.Kor./.001s) auch den Mangel an Beurteilungsrichtlinien in Psychologie (.35 Prod.Mom.Kor./.01s).

1.6 Zwischen "Vornoten" (1. Lehrerprüfung und Hausarbeit zur Zweiten Lehrerprüfung), erwarteten Noten und erhaltenen Noten bestehen enge Zusammenhänge

Wegen der Komplexität der Zusammenhänge sollen die Befunde in mehreren Unterthesen zusammengefaßt werden:

1.6.1 Erste Lehrerprüfung und Hausarbeit korrelieren jeweils positiv mit erwarteten Noten, mit als gerecht angesehenen Noten und mit den Fächernoten

Mit der Praxisnote korreliert jedoch nur die Hausarbeitnote positiv (.36 Prod.Mom.Kor./.01s), und nicht die Erste Lehrerprüfungsnote; und zwischen Erster Lehrerprüfung und Hausarbeit besteht sogar eine negative Korrelation (.40 Prod.Mom.Kor./.01s). Damit bestätigen sich Erwartungen (vgl. z.B. W.Cappel, 1967, auf Seite 67 dieser Arbeit), daß die Zweite Lehrerprüfung nicht so stark praxisbezogene Gesichtspunkte berücksichtigt[1]. Offensichtlich ist die Hausarbeit eher als theoretische Bearbeitung der Praxis zu sehen als eine Arbeit auf allein theoretischer Basis, wenn man bei so wenig Anhaltspunkten eine Gültigkeitsdeutung wagen will.

1.6.2 Erwartungswert und als gerecht angesehene Note korrelieren positiv miteinander

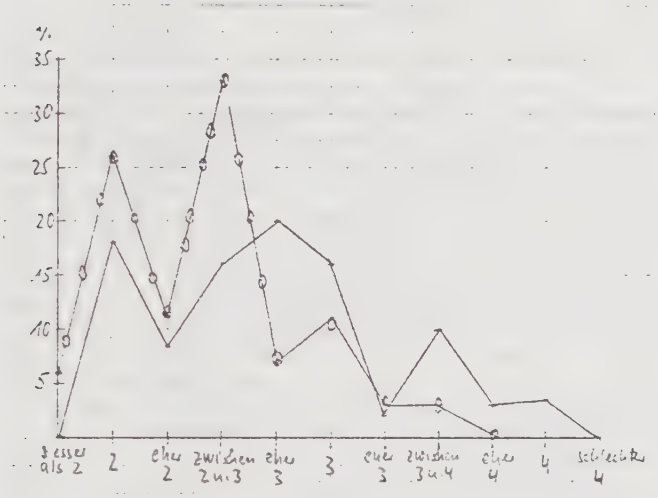
Trotz dieser Korrelation (.33 Prod.Mom.Kor./.01s) ist die mittlere Tendenz für den als gerecht angesehenen Wert (Median "2 - 3") auf der Notenskala geringfügig besser als die Erwartungsnote (Median "eher 3").

---

1) Wenn man davon ausgehen kann, daß der Unterschied 1. Lehrerprüfungsnote - Praxisnote auf den Praxisbezug der Praxisnote zurückzuführen ist.

Die folgende Abbildung zeigt deutlich die abweichenden Verteilungen der als gerecht angesehenen Noten und der erwarteten Noten:

Abbildung 3:



Verteilung der als gerecht angesehenen Noten (o)
und Verteilung der Notenschätzungen (—) für die
Zweite Lehrerprüfung

Offensichtlich machen die Probanden diesen Unterschied bewußt, denn auf die offene Frage nach den Ursachen einer etwaigen Diskrepanz ergeben sich überdurchschnittlich viele Antworten: 80 % (bei der Zweitantwort noch 49 %).

1 Viertel führt den Unterschied auf den Prüfer zurück, auf seine Subjektivität und Unbekanntheit. Um 10 % etwa vertreten folgende Gesichtspunkte:

- allgemeine Unabwägbarkeit der Prüfungssituation (z.B. Zensurenproblematik allgemein)
- Tagesverfassung des Prüflings
- Ungültigkeit der Prüfung (die Zweite Lehrerprüfung erfasse nicht Lehrereigenschaften)

Die Diskrepanz scheint auf ähnliche Prüfungseigenschaften zurückzuführen sein wie die unsichere Notenvoraussage. Warum allerdings eine negative Diskrepanz vorhanden ist, bleibt unklar: Zweckpessimismus trotz entsprechender Fragebogenanweisung? Glauben die Probanden, daß sich Unstrukturiertheit und Prüferwillkür im allgemeinen negativ auf die Note auswirken? Die geringe Diskrepanz läßt die Zweite Lehrerprüfung aus der Sicht der Probanden allerdings als verhältnismäßig gültig erscheinen, wobei jedoch die Frage bleibt, inwieweit Wunschvorstellungen nach gerechter (bzw. nach guter) Benotung hier eine Rolle spielen.

1.6.3 Erwartete und als gerecht angesehene Noten korrelieren positiv mit der Praxisnote

Dieser Zusammenhang (.36 Prod.Mom.Kor./.01s) besteht insofern nicht für alle Zweite Lehrerprüfung-Bereiche, da nur der Erwartungswert auch positiv mit der Fächernote korreliert (.51 Prod.Mom.Kor./.01s).

Die Ähnlichkeit von Erwartung und tatsächlichen Noten läßt vermuten, daß die Probanden die Noten besser schätzen als sie es selbst für möglich halten. Möglicherweise kommt der enge rechnerische Zusammenhang auch dadurch zustande, daß die Notengebung in der Zweiten Lehrerprüfung wenig streut (fast die Hälfte aller Noten liegt auf einer Stufe) und die Probanden kaum extreme Schätzungen angeben.

1.6.4 Zu den Items außerhalb der Notenfragen selbst bestehen wenige Zusammenhänge

- Wer gute Gesamtnoten anstrebt, erhält auch eher in der Hausarbeit (.42 Prod.Mom.Kor./.01s) und in den Fächern (.003 Fish.Ex.Test), nicht aber in der Praxis, eine bessere Beurteilung. Dies läßt vermuten, daß die Praxisnote Leistungen erfaßt, die nicht nur vom gezielten Einsatz (wie z.B. das Ausmaß der Lektüre u.ä.) derart abhängen wie die übrigen Prüfungsanforderungen.
- Zwischen Anpassung und Noten lassen sich kaum Beziehungen herstellen: Allein signifikante (positive) Korrelationen bestehen zwischen Praxisnote und der Angabe, immer während der Arbeit an die Bewertung des Prüfers zu denken (.33 Prod.Mom.Kor./.01s) und auch zwischen der Fächernote und dem Wunsch nach weiteren Zweite Lehrerprüfungshilfen vom Seminar des Schulpraktischen Instituts (.34 Prod.Mom.Kor./.01s). Der letzte Befund läßt sich vielleicht unter der Bedingung mit Anpassung in Verbindung bringen, daß man davon ausgeht, daß die meisten Prüfer Mitglieder des Schulpraktischen Instituts sind, während z.B. eigene Erfahrungen, Hilfen von Kollegen und Mitprüflingen eher prüfungsunabhängigen Instanzen zuzuschreiben wären.

1.7 Die Aktivität im Vorgespräch steht im Zusammenhang mit hoher Strukturierung und der Zufriedenheit mit dem Prüfer

65 % gingen zum Vorgespräch in der Erwartung, daß ihre Vorschläge akzeptiert würden; 50 % - 60 % haben ihrer Meinung nach den Stoff tatsächlich mindestens zur Hälfte bestimmt, und etwa 20 % nehmen nach eigenen Angaben überhaupt keinen Einfluß im Vorgespräch. Zwischen Erwartung der Akzeptierung, Mitgestaltung im Vorgespräch und Strukturierung bestehen positive Zusammenhänge: Wer eine hohe Erwartung bezüglich der Akzeptierung seiner Vorschläge angab, meinte auch mehr die Stoffauswahl im Vorgespräch bestimmt zu haben (.46 Prod.Mom.Kor./.001s) und wußte genauer, was für Pädagogik zu lesen war (.37 Prod.Mom.Kor./.01s). Je mehr ein Proband angab, im Vorgespräch bei der Vorauswahl vorgeschlagen und bestimmt zu haben, um so genauer wußte er, was er für die Lehrprobe (die vom Vorgespräch eigentlich nicht so betroffen ist) tun mußte (.36 Prod.Mom.Kor./.01s). Da gerade die Lehrprobe verhältnismäßig wenig formal festgelegt ist, dürfte sich in diesem Zusammenhang das aktive Herangehen an offene, prüfungsbezogene Situationen ausdrücken.

Mit der ganzen Auswahl des Prüfungsstoffes waren etwa 60% der Probanden einverstanden, und mindestens der Hälfte der Stoffauswahl stimmten 90 % der Probanden zu. Je höher das Einverständnis war, um so weniger neigte der Proband zu glauben, daß der Prüfer ihn behindert (.06 Fish.Ex.Test), um so eher wußte der Proband, was er für Pädagogik zu tun (.39 Prod.Mom.Kor./.01s) und für dieses Fach zu lesen hatte (.55 Prod.Mom.Kor./.001s) und um so genauer kannte er die Bearbeitungshinweise für Pädagogik (.47 Prod.Mom.Kor./.001s) und Psychologie (.35 Prod. Mom.Kor./.01s): Je höher das Einverständnis mit der Stoffauswahl, umso höher die Strukturierung.

2. Anpassungsteil

2.1 Die Zweite Lehrerprüfung wird stark als Anpassungssituation erlebt

85 % der Probanden sind davon überzeugt, daß zum guten Abschneiden neben den sachlichen Ansprüchen des Prüfers auch die Kenntnis seiner persönlichen Eigenarten nötig ist. Daß der Hinweis auf die Notwendigkeit dieses Wissens für die Probanden keine periphere Angelegenheit ist - etwa in dem Sinne: Man muß sich auf jeden Partner irgendwie einstellen! - sondern im Zentrum der Erwartung steht, daß Anpassung nötig ist, zeigt die Tatsache, daß gerade jene dieses Item besonders bejahen, die eher als andere dazu neigen, während ihrer Arbeit immer daran zu denken, was wohl der Prüfer zu ihrer laufenden Arbeit sagen würde (.36 Prod.Mom.Kor./.01s) und eher schlechte Noten als Konsequenz der Nichtanpassung ansehen (.60 Prod.Mom.Kor./.001s); daß weiterhin jene diesen Anpassungsgesichtspunkt betonen, die eher bereit sind, sich auf persönliche Eigenarten der Prüfer einzustellen (.45 Prod.Mom.Kor./.001s) und das auch eher von ihren Mitprüflingen erwarten (.38 Prod.Mom.Kor./.01s) und die es besonders günstig finden, in der Zweiten Lehrerprüfung genau die Prüfermeinung (.45 Prod.Mom.Kor./.001s) bzw. eine etwas abweichende Meinung zu vertreten (.39 Prod.Mom.Kor./.01s) und das Wiedergeben der eigenen Meinung in der Zweiten Lehrerprüfung besonders ungünstig finden (.50 Prod.Mom.Kor./.001s).

72 % glauben, daß bei mangelnder Einstellung auf Prüfereigenarten mit schlechteren Noten zu rechnen ist (nur 11 % lehnen diese Aussage ab, und davon keiner voll!), und immerhin ein knappes Viertel glaubt, daß man bei einer derartigen fehlenden Rücksichtnahme mit dem Durchfallen rechnen muß.

Auch in Antworten auf offene Fragen werden als Gründe für Anpassung das Anstreben guter Noten und "um einfach zu bestehen", sowie das Umgehen von Schwierigkeiten angegeben. Da jedoch keine Zusammenhänge zwischen Anpassungsbereitschaft und geringem Einsatzwillen gefunden wurden (sondern eher das Gegenteil, nämlich eine Verbindung von Anpassung und hohem Einsatzwillen, wahrscheinlich ist; vgl. 2.2), dürfte Anpassung kaum gewählt werden, um sich die Vorbereitung zur Prüfung möglichst leicht zu machen.

Offensichtlich spielen auch die Sinnhaltigkeit und Strukturierung beim Erlebnis der Anpassungsnotwendigkeit eine Rolle, denn Probanden, die besonders schlechtere Noten und Durchfallen als Konsequenz von Nichtanpassung sehen, betonen die geringe Sinnhaltigkeit der Vorbereitungsinhalte (.43 bzw. .34 Prod.Mom.Kor./.001s bzw. .01s) und trauen sich kaum eine genaue Notenvoraussage zu (.45 bzw. .40 Prod.Mom.Kor./.001s bzw. .01s). Für die Bedeutung der Strukturierung spricht weiterhin die Tatsache, daß jene, die die Bedeutung des Durchfallens betonen, besonders wenig Hinweise für Unterricht (.35 Prod.Mom.Kor./.01s) und Zweite Lehrerprüfung (.34 Prod.Mom.Kor./.01s) vom Schulleiter bekommen zu haben glauben.

Neben der Notwendigkeit der Anpassung betonen viele Probanden ihre Verwirklichung:

2.2 Die meisten Probanden äußern ihre Bereitschaft zur Anpassung und geben an, wie sie sich im einzelnen anpassen

51 % geben ihre Bereitschaft an, sich auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einzustellen (24 % lehnen das ab).

Diese Bereitschaft aktualisiert sich auch offensichtlich im Verhalten, denn je stärker die Geneigtheit zur Anpassung angegeben wird, um so mehr lehnen die Probanden es ab, dem Prüfer auch bei einer offensichtlichen Unrichtigkeit zu widersprechen (.36 Prod.Mom.Kor./.01s) und um so stärker empfinden sie sich immer auf der Lauer liegend, um noch etwas vom Prüfer über die Zweite Lehrerprüfung zu erfahren (.07 Fish.Ex.Test, Chi-Quadrat-Test -abgekürzt: Chi-Qu.- kleiner 10 %).

Auf die offene Frage nach den Gründen für Anpassung werden erheblich mehr Antworten gegeben als zu den Gründen dagegen (49 % gegenüber 23 %). Dies spricht dafür, daß die Probanden rational ihr Anpassungsverhalten zumindest oberflächlich einordnen und akzeptieren können.

44 % der Probanden liegen immer auf der Lauer, um vom Prüfer noch Genaueres zur Zweiten Lehrerprüfung zu erfahren. Dieser Wunsch mag besonders durch Anpassungsbereitschaft und Einsatzwillen mitbestimmt sein, denn die entsprechenden Probanden sehen einmal die genaue Widergabe der Prüfermeinung als besonders günstig für die Zweite Lehrerprüfung an (.33 Prod.Mom. Kor./.01s) und wollen dem Prüfer auch bei Unrichtigkeiten möglichst nicht widersprechen (.43 Prod. Mom. Kor./.01s) und sie sind zusätzlich eher als andere bereit, sich mit allen Kräften für die Zweite Lehrerprüfung einzusetzen (.33 Prod.Mom.Kor./.01s).
Der Zusammenhang von Einsatzwillen und Anpassungsbereitschaft wird auch in anderer Form bei der Unterscheidung nach den formalen Gesichtspunkten von Alter und Geschlecht deutlich[1]:

---

1) Statistisch ist aus diesen Ergebnissen nicht zu schließen, daß bei allen Probanden hoher Einsatzwille mit Anpassungsbereitschaft gekoppelt sind.

Die älteren Probanden besitzen eine geringere Einsatzbereitschaft (.34 Prod.Mom.Kor./.01s) und erklären sich weniger willig, sich auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einzustellen (Chi-Qu. kleiner 10 %); sie können sich offensichtlich etwas mehr als jüngere von der Prüfungssituation lösen, zumindest glauben sie das!
Die weiblichen Prüflinge geben eine höhere Einsatzbereitschaft als die männlichen an (.40 Prod.Mom.Kor./.01s), sie wollen dem Prüfer weniger Widerstand leisten (.44 Prod.Mom.Kor./.001s) und glauben mehr, daß sie sinnvolle Hilfe zur Zweiten Lehrerprüfung von älteren Kollegen erhalten haben (.40 Prod.Mom.Kor./.01s).

Die Ergebnisse bestätigen - wenn auch in geringem Maße - die geäußerten Vermutungen (S. 68), daß ältere Prüflinge der Prüfung selbstbewußter gegenüberstehen und weibliche Probanden eher zur Anpassung neigen. Die Prüfungsproblematik für ältere Studenten, die H. Saterdag und E. Apenburg (1972) herausstellen, tritt hier nicht zutage; das mag z.T. daran liegen, daß höheres Alter in der vorliegenden Stichprobe weniger auf Versagen in der Ausbildung zurückzuführen ist, sondern mehr durch Berufswechsel bedingt sein wird.

Nur die Hälfte der Probanden denkt selten bis nie während ihrer beruflichen Tätigkeit daran, wie wohl der Prüfer zu ihrer Arbeit stehen würde, wohingegen die übrigen häufiger, z.T. fast immer, daran denken. Immerhin geben noch 19 % zu, daß sie glauben, sich bis zur Zweiten Lehrerprüfung zu einigen Themen im Lehrerkollegium nicht frei äußern zu können, und 20 % würden dem Prüfer möglichst nicht widersprechen, auch wenn er von einer Unrichtigkeit überzeugt wäre.

2.3 Die Anpassung im Bereich der Zweiten Lehrerprüfung ist für den Probanden eine sozial akzeptierte Angelegenheit

69 % der Probanden glauben, daß 3 Viertel und mehr ihrer Mitprüflinge bereit sind, sich auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einzustellen, und nur 9% glauben, daß dies ein Viertel und weniger tun. Dabei scheinen sich die Probanden, die zur Anpassung bereit sind, mit ihren Mitprüflingen einig zu fühlen, denn je mehr sich die Probanden zur Anpassung bereit erklären, um so höher schätzen sie den Anteil der zur Anpassung bereiten Mitprüflinge (.07 Fish.Ex.Test)

Die Einschätzung der Motive zur Anpassung sind bei der Angabe der eigenen und der Vermutung der Motive bei Mitprüflingen in etwa die gleichen. Auch bei den Gegenargumenten gibt es Überschneidungen zwischen Eigenangaben und Vermutungen zur Motivation der Mitprüflinge ("Die Prüfung ist nicht zur Anpassung da." "Bewahrung der Persönlichkeit"); zusätzlich werden eher anerkennende Eigenschaften (z.B. "Selbstsicherheit") als auch geringschätzende Argumente wie Starrköpfigkeit u.ä. bei den Mitprüflingen angegeben. Während bei den Proargumenten keine abfälligen Motive unterstellt werden, treten diese also bei den Gegenargumenten auf.

2.4 Bei der Bereitschaft zur Anpassung bzw. beim Erleben der eigenen Anpassung gibt es deutlich persönliche Unterschiede

Diese persönlichen Unterschiede lassen sich an der Strategievorstellung zur Zweiten Lehrerprüfung ablesen:

Zwar wird die Zweckmäßigkeit allgemein abgelehnt, in der Zweiten Lehrerprüfung eine dem Prüfer möglichst entgegengesetzte Meinung zu vertreten (89 % dagegen); aber verhältnismäßig gleich verteilt sind die Meinungen über die Nützlichkeit, die eigene Meinung in der Zweiten Lehrerprüfung zu vertreten (56 % dafür), die Prüfermeinung zu vertreten (41 % dafür, 42 % dagegen), bzw. eine etwas abweichende Meinung als der Prüfer einzunehmen (36 % dafür, 38 % dagegen). Wie deutlich die Antizipation der Prüfungsstrategie im Zusammenhang anderer Anpassungsitems steht, beweist folgender Überblick:

Übersicht 2

Signifikante Korrelationen der Items "Für das Prüfungsergebnis ist es günstig, wenn man in der mündlichen Zweiten Lehrerprüfung ... möglichst genau die Meinung des Prüfers vertritt ... möglichst seine eigene Meinung vertritt, unabhängig von der Prüfermeinung."

Prüfermeinung	Zusammenhang mit Item:	eigene Meinung
keine sign.Kor.	Notenvoraussage nur um 1 Stufe falsch	.34 PMK/.01s
.45 PMK/.001s	Nicht nur sachliche Ansprüche des Prüfers, auch persönliche Eigenarten kennen	-.50 PMK/.001s
.51 PMK/.001s	Nichtanpassung führt zu schlechteren Noten	-.56 PMK/.001s
.35 PMK/.01s	Nichtanpassung führt zum Durchfallen	-.49 PMK/.001s
keine sign.Kor.	im Lehrerkollegium nicht frei äußern	-.36 PMK/.01s
	genau Prüfermeinung vertreten	-.68 PMK/.001s
.51 PMK/.001s	etwa versch.Meinung als Prüfer vertreten	-.57 PMK/.001s
.47 PMK/.001s	dem Prüfer möglichst nicht widersprechen	keine sign.Kor.
.33 PMK/.01s	immer auf der Lauer liegen	keine sign.Kor.

Offensichtlich wird eine ganze Reihe von den Anpassungsitems von denselben Probanden gleich beantwortet.

3. Beurteilungsteil

3.1 Fast alle Probanden halten die bestehende Zweite Lehrerprüfung für schlecht, aber über die Hälfte findet sie reformfähig

Allein 3 % - und auch diese nur bedingt - stimmen der Aussage zu, die augenblickliche Zweite Lehrerprüfung habe mehr Vor- als Nachteile. Trotzdem glauben immerhin 59 %, daß man die Zweite Lehrerprüfung mit Reformwillen brauchbar gestalten könne. Die Analyse dieser Itembeantwortung führte nur zu den folgenden weiteren Ergebnissen: Je mehr die Zweite Lehrerprüfung als reformfähig angesehen wird, desto mehr wird eine Note besser als ausreichend angestrebt (.09 Fish.Ex.Test) und desto weniger wird erwartet, daß Nichtanpassung zum Durchfallen führt (.07 Fish.Ex.Test/Chi-Qu. kleiner 20 %).

3.2 Der Zweiten Lehrerprüfung wird - bezogen auf die Realbeurteilung - kaum eine sinnvolle Funktion zugesprochen

Daß die Zweite Lehrerprüfung vor allen mit Nachteilen behaftet gesehen wird, erscheint auch nach der Betrachtung der differenzierten Beurteilung nicht überraschend: Der bestehenden Zweiten Lehrerprüfung wird kaum die Verwirklichung irgendeiner sinnvollen Funktion zugestanden. Bei der Einschätzung der gegenwärtigen Zweiten Lehrerprüfung werden abgelehnt:
von 81 %, daß die Zweite Lehrerprüfung als Leistungskontrolle nicht zu ersetzen sei,
von 87 %, daß der Junglehrer in der Zweiten Lehrerprüfung beweist, daß er auch mit schwierigen Situationen fertig wird,

von 65 %, daß derjenige, der mit der Zweiten Lehrerprüfung fertig wird, es auch im Leben leichter haben wird.

Da nur 19 % glauben, und auch diese nur bedingt, daß die meisten Prüfer nach derselben Prüfung im Urteil übereinstimmen, ist verständnlich, daß die Erfüllung der gesamten Rückmeldungsfunktion, wie sie durch die einzelnen Items in ihren verschiedenen Einzelfunktionen dargestellt wird, der bestehenden Zweiten Lehrerprüfung nicht zugetraut wird: Die Zweite Lehrerprüfung gibt nach Ansicht der Mehrheit weder dem Prüfling noch den Ausbildungsleiter Hinweise über Wissen, Erfassung von Zusammenhängen, Unterrichtsverhalten und die Bewältigung schwieriger Situationen.
Nach diesen Ergebnissen überrascht weiterhin nicht, daß die nachsteuernde Wirkung der Zweiten Lehrerprüfung auf das Erleben der Prüflinge ("psychische Nachsteuerung") zumindest im erfragten Bereich bestritten wird: 56 % glauben nicht daran, daß das Bestehen der Zweiten Lehrerprüfung dem Prüfling Vertrauen in seine fachlichen Fähigkeiten gibt. Wie kann auch, so möchte man meinen, das Ergebnis einer Prüfung, deren Urteil im wesentlichen als ungültig angesehen wird, deren Anforderung sich von den speziellen Interessen der Prüfer herleiten (so glauben über 2 Drittel), den Prüfling in seinem Selbstbild beeinflussen?
Entsprechend der gering veranschlagten Rückmeldungsfähigkeit der Zweiten Lehrerprüfung lehnen 71 % die formale Nachsteuerung ab, die Zweite Lehrerprüfung verhindere, daß Lehrer den Beruf ausüben, die den Mindestanforderungen nicht genügen.
Auch die Vorsteuerungsfunktion sprechen die meisten Probanden der Zweiten Lehrerprüfung z.T. ab;

so, daß sie dem Junglehrer schon früh zeige, in welcher Richtung er zu arbeiten hat (69 % lehnen ab) und daß sie den Ausbildungsleiter zur Verbesserung seiner Arbeit anrege. Allerdings glauben viele Probanden, daß die Zweite Lehrerprüfung den Prüfling etwas sowohl in negativer wie in positiver Hinsicht in Bewegung setzt:
In etwa zwei gleich große Lager (zu 47 % und 43 %) sind die Probanden bei der Frage gespalten, ob die Zweite Lehrerprüfung dem Junglehrer beibringt, sich an von außen gestellte Anforderungen anzupassen. Wenn auch 50 % ablehnen, daß die Zweite Lehrerprüfung die kritische Auseinandersetzung mit Lehrmeinungen verhindert, so scheint doch z.T. Uneinigkeit zwischen den Probanden zu bestehen, ob sie sich dem Anpassungssog der Zweiten Lehrerprüfung auf die Dauer entziehen können.

Und trotz vieler Einwände wird die Zweite Lehrerprüfung nicht ganz negativ gesehen: Sie bringt den Prüfling dazu, so meinen 50 % - 60 %, daß er sich notwendiges Wissen und Zusammenhänge erarbeitet und seinen Unterricht verbessert. Daß dies mit großen und als überflüssig angesehenen Opfern verbunden ist, zeigt sich daran, daß nur 40 % der Aussage widersprechen, die Zweite Lehrerprüfung verderbe dem Junglehrer die Freude am Beruf, und gar nur 3 % verneinen, die Zweite Lehrerprüfung erzeuge beim Prüfling Angst und Unwohlsein, daß aber 90 % meinen, der Junglehrer erbringe auch ohne den Druck der Zweiten Lehrerprüfung gute Leistungen in der 2. Ausbildungsphase. Auf die Behinderung in der Arbeit durch den Prüfer wurde schon oben hingewiesen.

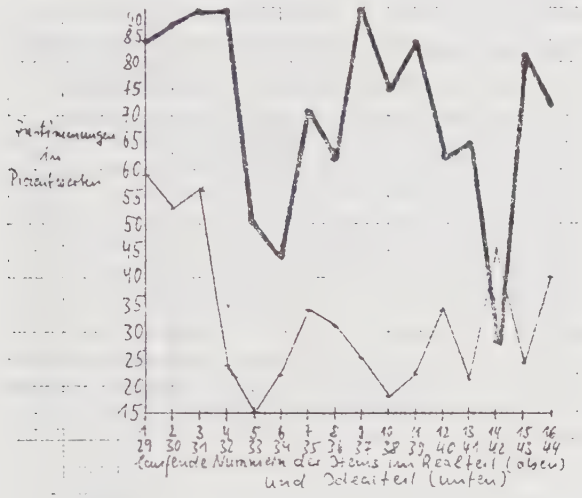
3.3 Die Probanden stimmen - bezogen auf die Idealbeurteilung - den Funktionen der Vorsteuerung, Rückmeldung und Nachsteuerung als solche in der Lehrerbildung grundsätzlich zu und müssen somit eine erhebliche Diskrepanz zwischen Realität und Zielvorstellungen erleben (vgl. Abbildung 4, Seite 121)

Während die genannten Prüfungsfunktionen bei der Beurteilung ihrer Verwirklichung im Rahmen der Zweiten Lehrerprüfung schlecht wegkommen (vgl. 3.2), werden sie im allgemeinen für eine bestmögliche Lehrerbildung als sehr sinnvoll angesehen: Allen Items der Vorsteuerung, Rückmeldung und Nachsteuerung wird von der großen Mehrheit zugestimmt; Ausnahme bilden die Forderungen, die Zweite Lehrerprüfung solle dem Ausbildungsleiter zeigen, wo der Junglehrer viel und wenig weiß (pro = 44 %; contra = 41 %) - Item 34 -, und die Zweite Lehrerprüfung solle den Prüfling zur Anpassung an von außen gestellte Anforderungen bringen (von 53 % abgelehnt) - Item 42 -.

Damit wird deutlich, daß die Probanden einerseits eine Reihe von Funktionen der bestehenden Zweiten-Lehrerprüfung absprechen, daß sie diese Funktionen aber selbst für sinnvoll halten. So läßt sich neben der globalen Ablehnung eine differenzierte Ablehnung der Zweiten Lehrerprüfung nachweisen, die aber in keinem Fall eine grundsätzliche Ablehnung der Prüfung bzw. der sie konstituierenden Funktionen beinhaltet.

Abbildung 4

Unterschiede zwischen Real- und Idealbeurteilung der Zweiten Lehrerprüfung



Verglichen werden jeweils die Zustimmung zum Real-Item (z.B. "1) Durch die Zweite Lehrerprüfung ist der Prüfling bestrebt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten.") - in dünn - mit den Zustimmungen zum entsprechenden Ideal-Item (z.B. "29 Eine Prüfung, die den Prüfling veranlaßt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten.") - in breit -. So zeigen die ersten beiden verschiedenfarbigen Punkte von links, daß 58 % der Probanden dem Item 1 zustimmen und 84 % dem Item 29.
Der große Abstand zwischen den beiden farbigen Geraden zeigt die deutliche Diskrepanz zwischen der Beurteilung der gegenwärtigen Zweiten Lehrerprüfung (rot) und den Zielvorstellungen von Prüfungen in der Lehrerbildung (grün).
Item 42 ("Eine Prüfung, durch die der Prüfling lernt, sich an von außen gestellte Forderungen anzupassen.") wird als einziges Ideal-Item von der Mehrheit (nur 28 % stimmen dafür) für eine bestmögliche Lehrerbildung abgelehnt.

5.4 Die Probanden sehen die Prüfungsfunktionen unter den bestehenden Verhältnissen in der Schule in gewissem Umfange verwirklicht

Die Probanden bestätigen im allgemeinen im Hinblick auf die Schulwirklichkeit die Prüfungsaussagen der Items.

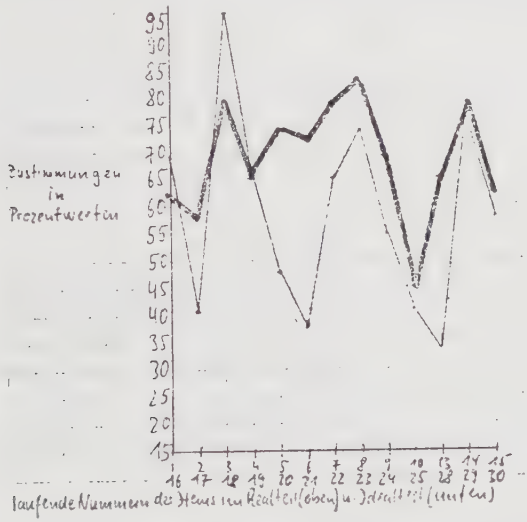
Besonders viele Probanden glauben, daß die Prüfungen den Lehrer veranlassen, auf schwache Stellen seines Unterrichts zu achten und Verbesserungen anzustreben (96 % stimmen zu), daß das Bestehen der Prüfung dem Schüler Vertrauen in seine fachlichen Fähigkeiten gibt (78 % stimmen zu), und daß die Prüfung dem Lehrer zeigt, wo sein Unterricht gut gewesen ist und wo er zu verbessern wäre (74 % stimmen zu).
Bei einigen Items spricht sich jedoch nur eine knappe Mehrheit, und z.T. noch weniger, für die Richtigkeit der Aussagen aus: So erscheinen weniger als der Hälfte (41 %) die gegenwärtigen Schulprüfungen dazu tauglich, daß sie den Schüler zur Erarbeitung von Zusammenhängen bewegen, und daß sie dem Schüler zeigen, inwieweit er sich Zusammenhänge erarbeitet hat (nur 48 % finden diese Rückmeldungsfunktion in bestehenden Schulprüfungen verwirklicht); allerdings meint die überwiegende Mehrheit, daß die Prüfungen dem Lehrer zeigen, ob der Schüler in der Lage ist, größere Zusammenhänge zu erfassen.
Weiterhin recht knappe Ergebnisse ergaben die Feststellungen, daß die Prüfung ein Ziel ist, das dem Schüler schon Wochen vorher zeigt, in welcher Richtung er zu arbeiten hat (41 % dafür, 45 % dagegen), daß die Prüfung Schüler daran hindert, in ungeeignete Klassen oder Schulen zu kommen (34 % dafür, 38 % dagegen), daß die Prüfung dem Schüler die Freude am Fach verdirbt (34 % dafür, 35 % dagegen), und daß die Prüfung beim Schüler Angst und Unwohlsein erzeugt (38 % dafür, 28 % dagegen).

3.5 Die Probanden stimmen - bezogen auf die Idealbeurteilung - den Funktionen der Vorsteuerung, Rückmeldung und Nachsteuerung als solche in der Schule grundsätzlich zu und erleben eine verhältnismäßig geringe Diskrepanz zwischen bestehenden Verhältnissen und Zielvorstellungen

Im Idealteil stimmt die Mehrheit allen Funktionen der Vorsteuerung, Rückmeldung und Nachsteuerung zu; allerdings nur recht knapp der Aussage (45 %), daß die Prüfung dem Prüfling schon früh zeigen soll, in welcher Richtung er zu arbeiten hat.[1]

Abbildung 5

Unterschiede zwischen Real- und Idealbeurteilung der Schulprüfungen



Hinweise zur Abbildung siehe folgende Seite

1) Überraschenderweise waren sich 7 % nicht sicher, ob die Prüfung beim Schüler Angst und Unbehagen im bestmöglichen Schulsystem erzeugen solle und ihm die Freude am Fach zu nehmen habe. Es bleibt offen, ob diese Beantwortung auf methodische Verzerrungstendenzen oder auf eigentümliche pädagogische Einstellungen zurückzuführen ist.

Der Aufbau dieser Abbildung entspricht dem der Abbildung 4 [1], dünne Gerade = Zustimmungen zum Real-Item, breite Gerade = Zustimmung zum Ideal-Item.
Aus dieser Abbildung wird deutlich,
- daß die Diskrepanz zwischen der Beurteilung der gegenwärtigen Schulprüfungen und den Zielvorstellungen gering ist, da der Abstand zwischen den verschiedenfarbigen Geraden gering ist, die ja Realitätsbeurteilung und Ideale repräsentieren,
- daß die gegenwärtigen Schulprüfungen verhältnismäßig positiv gesehen werden, da ja die rote Gerade verhältnismäßig hoch in der Abbildung gelegen ist.
(Zum Vergleich mit der Beurteilung der Zweiten Lehrerprüfung siehe Abbildung 4)

3.6 Unterschiede zwischen der Beurteilung von Schulprüfungen (durch die L-Probanden)[2] und der Zweiten Lehrerprüfung (durch die P-Probanden)[2]

Im Idealteil (Erfassung sinnvoller Prüfungsfunktionen in einem bestmöglichen Schul- und Ausbildungssystem) sind die Antworten von L- und P-Probanden verhältnismäßig ähnlich (vgl. Abbildung 6). Es gibt jedoch auch hier einige bedeutsame Unterschiede: Die L-Probanden lehnen mehr ab als die P-Probanden, daß die Prüfung den Schüler dazu bringen soll, sich Wissen und Zusammenhänge zu erarbeiten (.01s t-Test) und als Arbeitsziel Wochen vorher zu dienen habe (auf der fünfstufigen Skala ein Unterschied von zwei Punkten beim Median und von 1,4 beim arithmetischen Mittel). Sie stimmen mehr als P-Probanden der Forderung zu, daß die Prüfung den Lehrer über das Wissen des Schülers zu informieren habe (.05s t-Test) und den Schüler dazu bringen solle, sich an von außen gestellte Forderungen anzupassen (.01s t-Test, Wald-Wolfowitz-Test).

---

1) Die Ergebnisse der Items 11/26 und 12/27 sind hier nicht vertreten, da sie wenig Information hierzu und den Rahmen dieser Abbildung gesprengt hätten.

2) "L-Probanden" = "Lehrer-Probanden" beantworten die Fragen zur Prüfungssituation in der Schule. Die "Prüfling-Probanden" beantworten die Items zur Zweiten Lehrerprüfung.

Im Realteil (Beurteilung der bestehenden Prüfungen) ergeben sich sehr deutliche Unterschiede zwischen den P-Probanden und den L-Probanden:

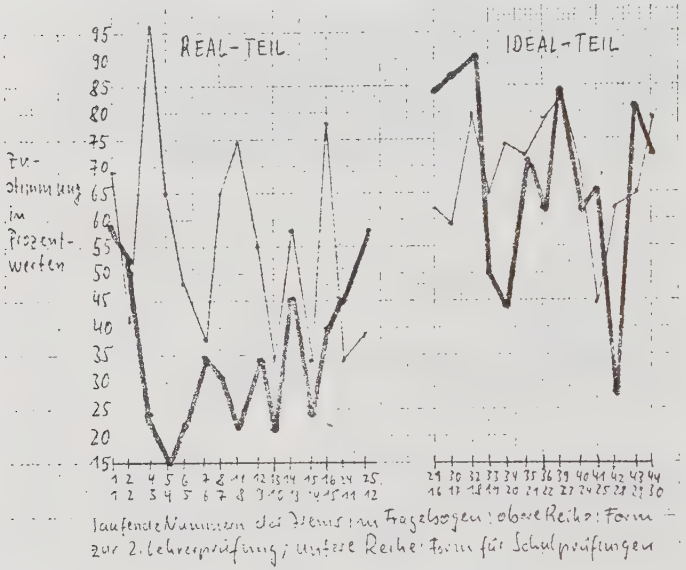
So differieren die Gruppen signifikant bei der Beurteilung von Lehrer (Schulprüfungen) und Ausbildungsleiter (Zweite Lehrerprüfung): Dem Ausbildungsleiter wird weniger zugetraut, daß ihn die Zweite Lehrerprüfung dazu bringt, auf Schwächen seiner Ausbildung zu achten und Verbesserungen anzustreben (.01s t-Test); daß die Zweite Lehrerprüfung den Ausbildungsleiter zeigt,
- wo der Junglehrer viel weiß (.01s t-Test, .001s Wald-Wolfowitz-Test),
- ob der Junglehrer größere Zusammenhänge erfassen kann (.01s t-Test)
- und wo die Ausbildung des Ausbildungsleiters gut gewesen ist (.01s t-Test, .001s Wald-Wolfowitz-Test).

Die Zweite Lehrerprüfung wird im Realteil in einigen Punkten signifikant schlechter gesehen als die Schulprüfungen, und zwar meinen mehr Probanden, daß sie Angst und Unwohlsein beim Junglehrer erzeugt (.01s t-Test, Wald-Wolfowitz-Test), und es meinen weniger Probanden als bei den Schulprüfungen, daß die Zweite Lehrerprüfung den Prüflingen zeigt, wie ausgeprägt ihr Wissen ist (.01s t-Test, .001s Wald-Wolfowitz-Test) und daß sie dem Junglehrer ein Ziel ist, das ihm zu Anfang seiner Ausbildung zeigt, in welcher Richtung er zu arbeiten hat (.05 t-Test).

Neben diesen signifikanten Unterschieden besteht eine Reihe weiterer Abweichungen zwischen der Beurteilung der Zweiten Lehrerprüfung und der Einschätzung von Schulprüfungen, die der bisherigen Tendenz weiter entspricht, daß die Zweite Lehrerprüfung schlechter gesehen wird als die Schulprüfungen (vgl. dazu die Abbildung 5 auf der folgenden Seite).

Abbildung 6

Vergleich der Einschätzung der Zweiten Lehrerprüfung mit der Beurteilung von Schulprüfungen



Die breite Gerade repräsentiert die Ergebnisse aus der P-Form (Stellungnahme zur Zweiten Lehrerprüfung), die dünne Gerade die Ergebnisse aus der L-Form (Stellungnahme zu Schulprüfungen). Die Abbildung macht deutlich, daß die Einschätzung bestehender Prüfungsformen hinsichtlich Schule und Zweiter Lehrerprüfung erheblich von einander abweichen (vgl. "Realteil"), daß aber bei den Prüfungs-Zielvorstellungen relativ wenige Unterschiede zwischen der Stellungnahme zur Zweiten Lehrerprüfung und zu Schulprüfungen bestehen (vgl. "Idealteil").

III Erörterung von Zusammenhängen

1. Grundlegende Einstellungen zu Prüfungen in der Lehrerbildung

Die grundlegende Einstellung der Probanden zur Zweiten Lehrerprüfung bzw. zu Prüfungsfunktionen in der Lehrerausbildung muß von der Beurteilung der bestehenden Zweiten Lehrerprüfung getrennt werden: Einerseits lehnen die Probanden die heutige Zweite Lehrerprüfung fast einstimmig ab, andererseits hegt die überwiegende Mehrheit keine grundsätzlichen Bedenken gegen eine derartige Prüfung, da sie meint, die augenblickliche Zweite Lehrerprüfung könne mit Reformwillen brauchbar gestaltet werden. Der grundsätzlichen Abschaffung von Prüfungen in der Lehrerbildung können also viele Probanden nicht folgen.

Ähnliche Ergebnisse erhielten H.Saterdag/E.Apenburg (1972) in ihrer Befragung von Studenten der Universität Saarbrücken: Die Studenten lehnten die Prüfung nicht ab, sie wandten sich nur gegen die massive Belastung, die sie durch "Staffelprüfungen" aufgehoben wünschten. (Staffel-Prüfung ist "eine Prüfungsform, bei der es dem Studenten freigestellt ist, wann und in welcher Reihenfolge er die vorgeschriebenen Teilprüfungen ablegt." (Seite 11)

Diese grundsätzlich bejahende Prüfungseinstellung bestätigt sich auch auf einer differenzierteren Ebene, wenn zu einzelnen Prüfungsfunktionen Stellung genommen werden soll, denn die meisten Probanden stimmen im wesentlichen den genannten Prüfungsaufgaben für eine bestmögliche Lehrerbildung zu.

So der Vorsteuerungsfunktion, daß die Prüfung den Prüfling und den Ausbildungsleiter zu bestimmtem Verhalten veranlaßt, obwohl diese Funktion wegen ihrer Gefahr der sachfremden Motivierung pädagogisch problematisch ist.

Woran mag es liegen, daß dennoch die überwiegende Mehrheit der Probanden den Unterpunkten der Vorsteuerung zustimmen, und viele davon sogar ohne Vorbehalte?

Wie die Ergebnisse aus dem Vorbereitungsteil gezeigt haben, fühlen sich die meisten Probanden in der Prüfungs-Vorphase unsicher: Sie wissen nicht genau, wie sie für die Zweite Lehrerprüfung arbeiten sollen, sie sind zeitlich sehr belastet, können demgemäß wohl vielen Ansprüchen an ihre Berufstätigkeit nicht nachkommen und haben kaum genügend Hilfen von anderen. So überrascht es nicht, daß sie sich das Gefühl wünschen, das Notwendige getan zu haben: Die Unsicherheit in der Ausbildung führt wahrscheinlich zum Wunsch nach Strukturierung, und die erhoffen sich viele Probanden von der Prüfung. Wie sie sich dies von der Prüfung erhoffen, über die Setzung von Zwischenzielen, durch die Festlegung eines Wissenskanons oder auf andere Weise, müßte noch erfragt werden, um den spezifischen Anteil der Prüfung an der Verwirklichung dieser Vorsteuerungsfunktion herauszuarbeiten.

Verstärkt wird die Vermutung des Strukturierungswunsches durch die Tatsache, daß sich die überwiegende Mehrheit eine Prüfung wünscht, die dem Junglehrer schon am Anfang der Ausbildung die Arbeitsrichtung angibt. Der Widerstand gegen diese Forderung von immerhin 1 Viertel mag daran liegen, daß die Gefahr der zu frühen und fremdbestimmten Festlegung gesehen wird. Ein ähnlicher Widerstand wird wohl auch darin deutlich, daß über die Hälfte der Probanden eine Prüfung ablehnt, durch die der Prüfling lernt, sich an von außen gestellte Anforderungen anzupassen. Allerdings muß auch berücksichtigt werden, daß sich dennoch relativ viele Probanden nicht gegen diese Feststellung aussprechen.

Inwieweit die Anforderungen an denPrüfling vom Prüfling in Frage gestellt werden sollen, dürfte unter den Probanden recht verschieden beurteilt werden. Wenn man jedoch die Mehrheitsmeinung berücksichtigt, kann man sagen, daß sich die Probanden eine Prüfung wünschen, die ihnen bei der Erbringung notwendiger Leistungen hilft, ohne daß das "Notwendige" von anderen festgesetzt wird.

Nach diesen Ergebnissen erscheint auf den ersten Blick der Befund unverständlich, daß sich die meisten Probanden eine Prüfung wünschen, die zeigt, ob der Prüfling sich in einer schwierigen, unbestimmten Situation ohne Hilfe bewährt. Widerspricht nicht diese Stellungnahme deutlich dem Strukturierungswunsch? Offensichtlich soll die Prüfung nach Ansicht der Probanden zwei verschiedene Aufgaben erfüllen: Einmal soll sie dem Prüfling zeigen, wo er zu arbeiten hat, sie soll ihn dazu bringen, sich die notwendigen Qualitäten zur Ausübung seines Berufes zu erwerben. Erst wenn diese Funktion erfüllt ist, wenn der Prüfling sicher sein kann, daß er etwas zu leisten vermag, wird er auch den Wunsch verspüren, in einer Situation ohne Hilfe - und natürlich ohne Anpassungsnotwendigkeit und äußeren Druck - zu zeigen, was er kann. Daß zu diesen Wünschen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, daß diese "Situation ohne Netz" nicht mit der Unstrukturiertheit, der Anpassungsnotwendigkeit und Unsicherheit der Probanden in der gegenwärtigen Lage zu verwechseln ist, zeigt allein die Tatsache, daß über die Hälfte der Probanden glaubt, daß die gegenwärtige Zweite Lehrerprüfung nicht zeigt, ob ein Prüfling sich in einer schwierigen, unbestimmten Situation ohne Hilfe zurecht findet.

Zur Rückmeldungsfunktion der Prüfung stehen die Probanden sehr viel zwiespältiger als zur Vorsteuerung; zwar gibt es auch hier Pro-Mehrheiten, aber sie sind doch zum Teil sehr viel knapper, so daß zwischen Wissensrückmeldung (Einzelwissen und Zusammenhänge), wo eine etwa gleich starke Zustimmung und Ablehnung vorliegen, und Rückmeldung des Unterrichtsverhaltens, dem mit 3 Viertel Mehrheiten zugestimmt wird, zu unterscheiden ist. Möglicherweise glauben viele Probanden, ihr Wissen selbst beurteilen zu können und daß sie nur für komplexe Unterrichtsgeschehen ein Instrument brauchen, das ihnen ihr Verhalten spiegelt.

Die Nachsteuerungsfunktion wird wiederum überwiegend befürwortet. In der Anerkennung der formalen Nachsteuerung (Auslese unfähiger Lehrer) wird der Prüfung sogar eine Machtfunktion zugestanden, da sie in Erfüllung dieser Aufgabe letztlich über den weiteren Berufsweg des Prüflings entscheidet. Inwieweit dieser Machtcharakter der Prüfung bewußt zugestanden wird, bleibt offen, denn diese Befugnis braucht nicht, wie heute üblich, über Anordnungen ausgeübt zu werden, sondern kann in viel größerem Maße auf dem Überzeugungsweg realisiert werden, dem bei einer rationalen Prüfung auch ein viel höheres Gewicht zukommen dürfte.
Daß der Prüfung auch eine gefühlsmäßige Nachsteuerung zugeordnet wird, indem sie dem Prüfling Vertrauen in seine fachlichen Fähigkeiten geben soll, verwundert bei Betrachtung der gegenwärtigen Ausbildungssituation nicht weiter: Offensichtlich wünscht sich der Proband im Rahmen seiner Berufsunsicherheit eine achtenswerte Instanz, die ihm bestätigt, daß er doch etwas leisten kann; denn die Überbelastung und Unstrukturiertheit der Vorbereitungsphase dürften beim Prüfling schwerlich das Gefühl der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung aufkommen lassen.

Da auch die allgemein befürworteten Prüfungsfunktionen zum Teil von einer ansehnlichen Minderheit abgelehnt werden (z.B. beim Prinzip der Prüfung als Anpassungsförderung), wären nähere Einzelheiten über beide Gruppen interessant zu erfahren, ob sie sich z.B. im Hinblick auf andere wichtige Merkmale unterscheiden. Entsprechende Rechnungen konnten jedoch wegen der geringen Probandenzahl nicht durchgeführt werden.

Gegen die relativ positive Einschätzung der Prüfungsfunktionen für eine bestmögliche Lehrerbildung ist eingewandt worden (vgl. Abschnitt "Versuche der Ergebnisverbreitung"), diese Ergebnisse seien durch die Verzerrung der Methode zustande gekommen: Die geschlossene Frageform habe eine grundsätzlich gegen die Prüfung gerichtete Stellungnahme verhindert, und durch die Art der Items seien die Probanden zu einer besonders bejahenden Sicht der Prüfung angeregt worden, denn die eigenen Erfahrungen dieser Kritiker würden ganz andere Ergebnisse nahelegen. Dazu läßt sich folgendes sagen:

1. Verzerrung durch die Auswahl der Items

Sicherlich hängt die Probanden-Reaktion von der Art der Frage ab: Allein durch die Vorstellung verschiedener Prüfungsfunktionen in einer bestmöglichen Lehrerbildung mögen die Antworten der Probanden anders ausfallen als in einer Diskussion mit Kollegen, in der die Beiträge der einzelnen Teilnehmer gegen die Prüfung gehen. Nur, wenn sich der Proband in der Diskussion gegen die Prüfung ausspricht und im Fragebogen dafür, so ist dadurch nicht von vornherein klar, daß die Antworten im Fragebogen falsch sind.

Ich meine sogar - daher überhaupt diese Untersuchung! -, man müsse zur Erfassung aktueller Einstellungen dem Fragebogen den Vorzug geben, da er die gruppendynamischen Vorgänge der Diskussion reduziert und damit seine Ergebnisse eine größere Allgemeingültigkeit über die spezielle Diskussionssituation beanspruchen können.Und auch ein Gespräch mit Probanden ohne Diskussionscharakter ergeht sich immer in Fragen und Antworten und ist nicht ohne Beeinflussung (auf eine Erörterung der Vor- und Nachteile von Fragebogen möchteich hier verzichten). Man kann also die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht als falsch erklären, allein aufgrund der Diskrepanz mit den eigenen Erfahrungen, deren Gültigkeit höchst fragwürdig ist, und man kann eine Entscheidung über die Richtigkeit der Ergebnisse nicht fällen, da es kaum Situationen gibt, in denen man die Einstellungen der Probanden unmittelbar erfassen kann.

2. Zum Vorwurf, der Proband habe durch die geschlossene Frageform keine Möglichkeit, sich grundsätzlich gegen Prüfungen auszusprechen

a) Die Probanden sind durchaus in der Lage, Kritik an der Prüfung zu äußern: Auf die Frage nach den Vor- und Nachteilen der Zweiten Lehrerprüfung sprechen sich 80 % - zum großen Teil entschieden - für ein Überwiegen der Nachteile aus. Neben der aktuellen Beurteilung der Zweiten Lehrerprüfung wurde zur grundsätzlichen Prüfungskritik durch die Frage Gelegenheit gegeben, ob man die Zweite Lehrerprüfung mit Reformwillen brauchbar gestalten kann. Wer Prüfungen grundsätzlich ablehnt, muß und kann auch hier nein sagen.

b) Auch beim Abfragen der einzelnen Funktionen war Kritikäußerung möglich: Wenn das Item lautet, "Eine Prüfung, die den Prüfling veranlaßt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten" (... ist in einer bestmöglichen Lehrerbildung sinnvoll), so kann niemand bestreiten, daß man sich notwendiges Wissen erarbeiten muß (Tautologie); der entscheidende Punkt liegt bei "Prüfung", allein hier können sich die Geister scheiden, ob nämlich eine Prüfung dazu dienen soll oder nicht. Wer diese Forderung als Funktion der Prüfung ablehnt (und auch wer aus irgendwelchen Gründen diese Funktion selbst ablehnt) kann dies auch bei der vorliegenden Frageform tun (und eine ganze Reihe von Probanden sind ja auch so zum Teil verfahren).

c) Die Kritik am Modus des Fragebogens muß auch anhand der Ergebnisse der offenen Fragen (ungenannte Funktionen der Prüfung in einer bestmöglichen Lehrerbildung) zurückgewiesen werden: Hier spiegeln sich die positiven wie negativen Reaktionen wider, wie sie bei der Beantwortung der Skalafragen auftraten. Einige Äußerungen können dies beispielhaft verdeutlichen:
Prüfungen sollen wegfallen - anstelle der Prüfung sollte Gehaltsaufbesserung als Zwang zur Weiterbildung dienen - Prüfungen sollen Wissenserweiterung und kritisches Bewußtsein vermitteln - die Prüfung soll eine psychische Ermunterung sein, daß man auf dem richtigen Weg ist - Einführung der Vorzensur, freie Wahl des Prüfungsausschusses - Beteiligung von Seminaren und Mentoren als Ergänzung -

Auch diese Beispiele, die in etwa repräsentativ für die vorliegende offene Beantwortung sind, zeigen, daß sowohl grundsätzliche Kritik (in geringem Maße) als auch viele prüfungsbezogene Verbesserungsvorschläge gemacht werden.

2. Beurteilung der bestehenden Zweiten Lehrerprüfung

2.1 Vorsteuerungs-Wirkung

Die Ergebnisse zeigen, daß die bestehende Zweite Lehrerprüfung in einem hohen Maße abgelehnt wird, was insofern für die Prüflinge besonders verhängnisvoll ist, da die Prüfung gleichzeitig stark vorsteuert, d.h. die Probanden fühlen sich stark prüfungsengagiert. Dies wird daran deutlich, daß die Probanden im allgemeinen einen hohen Einsatzwillen besitzen[1], daß sie sich derart zur Prüfungsvorbereitung herangezogen sehen, daß sie auf viele wichtige andere Tätigkeiten verzichten müssen[2], und daß als einzige erfüllte Prüfungsfunktion die Vorsteuerung (Wissenserwerb und Unterrichtsverbesserung) von den Probanden anerkannt wird. Durch diesen Verpflichtungscharakter dürfte die erlebte Negativität der Zweiten Lehrerprüfung für den Prüfling eine unmittelbare Bedeutung erhalten, weil er diesen Unannehmlichkeiten nicht entgehen kann (und die überwiegende Mehrheit der Probanden gibt auch an, daß die Zweite Lehrerprüfung zu Angst und Unwohlsein führt).
Wenn die Zweite Lehrerprüfung allerdings dazu führt, daß der Prüfling wichtige Bereiche seiner schulischen Tätigkeit vernachlässigen muß, dürfte diese Tatsache beim Prüfling ein beständiges schlechtes Gewissen hervorrufen, da sich "seine" Unzulänglichkeit Tag für Tag herausstellt;

---

1) Inwieweit sich die Probanden tatsächlich einsetzen, bleibt offen. Es bestehen z.B. keine signifikanten Zusammenhänge zu den Angaben der Arbeitseinbußen bei der schulischen Tätigkeit.

2) Inwieweit tatsächlich die Prüfung die Ursache ist, und nicht eigene Leistungsunfähigkeit bzw. Schwierigkeiten der 2. Phase auf die Prüfung geschoben werden, bleibt offen. Allerdings liegen die objektiven Bedingungen einer prüfungsabhängigen Überbelastung zumindest als einen Faktor nahe.

derartige Vorgänge werden dann wahrscheinlich der Unsicherheit und Anpassungsbereitschaft Vorschub leisten, da ja die Zweite Lehrerprüfung als Berufsprüfung gerade die Arbeitsfähigkeit in der Schule prüfen soll (allerdings besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Gefühl zeitlicher Beeinträchtigung und den Noten). Woran das Gefühl von Zeitdruck liegt, ist nicht klar, es dürfte vielschichtig begründet sein; es liegt nicht allein am Termin des Vorgesprächs (durch eine Vorverlegung wird nach Meinung der meisten Probanden nichts erreicht) oder an der übermäßigen Auferlegung von Literatur.

Die Höhe des Einsatzwillens ist nicht nur aus der Schwellensituation der Zweiten Lehrerprüfung für den endgültigen Berufseintritt als Lehrer zu erklären, sondern es spielen offenbar zumindest zwei andere Punkte eine Rolle:

Besonders hoch wollen sich jene einsetzen, die eine bessere Note als 4 erhoffen; dies sind vor allem Probanden, die die Zweite Lehrerprüfung als reformfähig ansehen und die sich sowohl verhältnismäßig gut als Lehrer einschätzen als auch eine verhältnismäßig gute Note erwarten. Man kann also sagen, daß Probanden besonders einsatzwillig sind, die ein starkes berufsbezogenes Selbstbewußtsein äußern und die zu einer verhältnismäßig positiven Einschätzung bestehender Prüfungsverhältnisse gelangen (Prüfung ist reformfähig, Gleichheit von Erwartung und Gerechtigkeit). Inwieweit das Anstreben guter Noten allein zur persönlichen Befriedigung oder als Mittel zum Berufsaufstieg angesehen wird, vermögen die Daten nicht anzugeben, da zwischen der Einschätzung des Noteneinflusses auf den weiteren Berufsweg und den anderen Aussagen keine signifikanten Zusammenhänge gefunden wurden.

Besonders hohe Einsatzbereitschaft geben auch jene an, die sich immer auf der Lauer nach Prüferauskünften sehen. Da es sich bei diesen Probanden um eine Gruppe handelt, die sich auch zu anderen Anpassungsfragen verhältnismäßig stark zustimmend äußert, die aber im Hinblick auf Notenangaben und Prüfungsbeurteilung unauffällig bleibt, scheint auch Anpassungsneigung - ziemlich getrennt von der anderen Gruppe - hohen Einsatzwillen hervorzurufen. Diese Anpassungsneigung besteht in einer besonderen Unselbständigkeit gegenüber dem Prüfer und einem dauernden Angespanntsein.

2.2 Strukturierung

Die Probanden sehen das Ausmaß der Strukturierung als unzureichend an. Ihre Unzufriedenheit läßt sich für die verschiedenen Phasen der Prüfung nachweisen:

Vorphase

Im Rahmen ungezielter Prüfungsvorbereitung spricht sich zwar die überwiegende Mehrheit für eine Prüfung aus, die dem Junglehrer schon zu Ausbildungsbeginn seine Arbeitsrichtung angibt, jedoch ebensoviele Probanden finden diese Forderung in der bestehenden Zweiten Lehrerprüfung nicht verwirklicht. Auch im Rahmen ungezielter Prüfungsvorbereitung fühlen sich die Probanden unsicher:
Die große Mehrheit der Probanden wüßte gerne genauer, was sie für die Zweite Lehrerprüfung tun muß. Wenn auch die meisten Probanden die Prüfungsliteratur genau kennen, so ist doch zu berücksichtigen, daß knapp die Hälfte schon gar nicht mehr weiß, wie sie an die Bearbeitung dieser Literatur herangehen soll und daß das Literaturstudium nur einen Teilbereich im Rahmen der Prüfungsvorbereitung darstellt.

Letzteres wird einmal deutlich aus Probanden-Angaben: Zwar weiß knapp die Hälfte, wie sie an die Literatur herangehen soll, aber die größte Mehrheit wüßte gerne, was sie allgemein für die Zweite Lehrerprüfung tun muß (also besteht keine Deckungsgleichheit zwischen Literaturvorbereitung und Prüfungsvorbereitung). Zum anderen läßt sich aus derBeobachtung der Prüfungsdurchführung entnehmen, daß die Fragen nicht nur die Auseinandersetzung mit der Literatur betreffen, sondern auch Unterrichtsverhalten, -erfahrung, allgemeine pädagogische Fragen einbeziehen.

Diese Ergebnisse entsprechen in etwa den Befunden von D.Spindler (1968), daß nämlich die 1. Lehrerprüfungs-Kandidaten starke "Unsicherheit in Bezug auf Prüfungsanforderungen" erlebten. Die von H.Saterdag/E.Apenburg (1972) befragten Universitätsstudenten gaben hingegen an, "daß ihre Informationen eher ausreichend waren, um sich angemessen auf die Prüfung vorbereiten zu können." (Seite 10) Wie die Diskrepanzen zwischen Spindler-Untersuchung und Saterdag-Apenburg-Untersuchung zustande kommen, muß hier offen bleiben. Die höhere Strukturierung bei Studenten in Saarbrücken im Vergleich zu den Bremer Probanden mag einmal auch eine differenziertere Erfragung in der vorliegenden Erhebung zurückzuführen sein (Unterscheidung nach Literaturangaben, Bearbeitungshinweisen, Beurteilungshinweisen), zum anderen mögen die abweichenden Ausbildungsgänge (Hochschulstudium ermöglicht z.B. engeren Kontakt mit dem Hochschullehrer als die vergleichsweise lockere Ausbildungsform in der 2. Lehrerbildungsphase) eine Rolle spielen.

Prüfungsphase

Hier ist besonders nach dem Ausmaß gefragt worden, wie sehr die Beurteilung im einzelnen festgelegt ist; dieser Strukturierungsgrad stellt sich aus den Angaben der Probanden als sehr schwach dar:

1. Die Mehrheit weiß nicht genau, nach welchen Gesichtspunkten die Leistungen in der Zweiten Lehrerprüfung beurteilt worden, und nur ein Drittel meint,

eine genaue Notenvoraussage (innerhalb der Grenzen ± 1 bei einer 6-stufigen Skala!) machen zu können. (Daß die Probanden dennoch eine relativ genaue Voraussage machen, beeinträchtigt nicht grundsätzlich das Gefühl der Unsicherheit vor der Prüfung. Wie allerdings die Prognose zustande kommt, läßt sich nicht sagen. Da die Vornoten (also die Noten in der 1. Lehrerprüfung und in Hausarbeit) mit der Erwartung und den tatsächlichen Noten hoch korrelieren, ist denkbar, daß die Vornoten den Leistungsstand des Prüflings wiedergeben, daß die Vornoten die Erwartung des Prüflings an sich selbst und damit sein Leistungsverhalten bestimmen, oder daß die Vornoten die Beurteilung des Leistungsstandes durch die Prüfer bestimmen.)

2. Drei Viertel glauben, daß auch ein guter Junglehrer durch die Zweite Lehrerprüfung fallen kann.
Diese Meinung mag einmal über die Unkenntnis der Beurteilungsmaßstäbe zustande kommen (die Befürworter der genannten These beklagen auch das fehlende Wissen bezüglich der Beurteilungsrichtlinien in Psychologie), sie kann aber auch durch die mangelnde Kenntnis der Art der Prüfungsdurchführungen entstehen. Dies nicht nur, weil prinzipiell Prüfungsbeurteilung und Prüfungsdurchführung in Abhängigkeit stehen, sondern auch, weil die Probanden in offenen Fragen ihre Unsicherheit damit begründen, daß sie den Prüfer nicht kennen (und damit auch die Art der Durchführung unbekannt ist), und daß sie selbst ihr Verhalten in der Prüfung nicht einschätzen können. Dieser letzte Punkt weist auf die Isoliertheit der Prüfungssituation im Rahmen der individuellen Tätigkeit und macht deutlich, daß die Prüfungsstrukturierung nicht allein durch eine entsprechende Prüfungskonstruktion erreicht werden kann, sondern der Prüfling muß auch die Gelegenheit haben, seine Fähigkeiten im Hinblick auf die die Prüfung konstituierenden Leistungsansprüche abzuschätzen.

Damit kommt prüflingsbezogenen Vorprüfungen, die die Aufgabe haben, dem Prüfling ohne Druck den Erfolg seiner bisherigen Lernbemühungen rückzumelden, besondere Bedeutung zu.

Die oben ausgeführte Vermutung einer Abhängigkeit des Strukturierungswunsches von der Unsicherheit bei der beruflichen Tätigkeit läßt annehmen, daß die Bedeutung der Strukturierung sehr viel geringer sein könnte, wenn die Prüflinge ihrer Leistungsfähigkeit sicher sind, wenn sie also im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit eine hohe Selbständigkeit und Selbstzufriedenheit gefunden haben, dadurch auch vom Urteil anderer unabhängiger sind und glauben, ihnen gegenüber ihr Verhalten vertreten zu können. So erscheint die Rolle der Strukturierung u.a. abhängig von den vorherigen Lernerfahrungen, und unter dieser Perspektive dürften Vorprüfungen, die dem Junglehrer - ohne offiziellen Charakter - seinen Lernerfolg rückmelden und ihn in seiner Arbeit verstärken, für das Selbstwertgefühl und für die Unabhängigkeit der Prüflinge förderlich sein und die Zufriedenheit mit einem geringeren Strukturierungsgrad der Prüfung ermöglichen.[1)]

Allerdings ist neben der persönlichen Sicherheit auch der Grad der Rationalität für die Strukturierung bedeutsam: Auch bei einer großen Sicherheit des Prüflings im fachlichen Bereich, mag Unstrukturiertheit - besonders bei entscheidenden Prüfungen - den Prüfling belasten, wenn er davon ausgeht, daß

1) Dieser Aspekt weist auch auf die schon häufiger erwähnte Abhängigkeit der Prüfungseigenschaften von der Art des vorangegangenen Studiums: Gelingt es im Studium, den Studenten zu befriedigenden Lernerfolgen zu bringen, ihm Selbstsicherheit zu vermitteln und ihn zum eigenständigen Lernen zu befähigen, dürfte diese explizite Strukturierung des Prüfungsgeschehens für ihn nicht so wichtig sein (wenn der Prüfling nicht gerade besonders starre und uneinsichtige Prüfer erwartet).

der Prüfer sowohl eine andere Meinung hat als auch nur diese Meinung gelten läßt. Und gerade bei den untersuchten Probanden dürfte die Unsicherheit zum großen Teil - neben der unglücklichen Ausbildungs- und Probandenvorbereitungssituation - von der Erwartung ausgehen, daß der Prüfer eine andere Meinung besitzt und diese nicht gerne in Frage gestellt sieht: Probanden, die keine genaue Notenvoraussage wagen - die also das Prüfungsgeschehen sehr unstrukturiert sehen -, meinen eher, daß sie sich im Lehrerkollegium nicht frei äußern können und daß die Nichteinstellung auf die persönlichen Prüfereigenarten zu schlechteren Noten und zum Durchfallen führen. Der Zusammenhang von Unstrukturiertheit und dem Gefühl der Widerständigkeit des Prüfers zeigt sich auch an dem Ergebnis, daß Probanden, die mit dem Glauben an die Akzeptierung ihrer Vorschläge durch den Prüfer in das Vorgespräch gehen, die Prüfung strukturierter sehen, und zwar ebenso wie jene, die erfolgreiche Mitgestaltung im Vorgespräch zuwege gebracht zu haben glauben und die sich mit den Ergebnissen des Vorgesprächs einverstanden erklären. Ob sich in diesen letzten Ergebnissen auch eine Abhängigkeit der Strukturierung von der Eigenaktivität zeigt oder nur das Erlebnis einer geringen Diskrepanz Prüfling - Prüfer, muß dabei noch offen bleiben.
Der Zusammenhang von Anpassungserleben und Strukturierung wird auch am Beispiel der Schulleiterhilfen deutlich: Probanden, die viele Hilfen von Schulleiter erhalten zu haben glauben, meinen weniger, daß die Zweite Lehrerprüfung unstrukturiert ist und daß Nichteinstellen auf persönliche Prüfereigenarten zum Durchfallen führt.

Dazu ist jedoch die Frage nach dem Entstehen dieses Zusammenhanges nicht einfach zu beantworten: Drückt sich hierin eine allgemeine Identifizierung mit dem Vorgesetzten (Schulleiter und Prüfer) aus? Bringt die Hilfe des Schulleiters Strukturierung und nimmt sie die Angst vor Prüfungen? Führt die verhältnismäßig positive Sicht der Prüfung dazu, daß der Schulleiter sich mehr um den Junglehrer kümmert, oder daß dieser dessen Ratschläge mehr annimmt?

Bei der Überlegung, wie diese Beurteilung der Prüfungs-Strukturierung zustande kommt, muß man wohl annehmen, daß das Erlebnis der Unstrukturiertheit bzw. der Wunsch nach höherer Strukturierung nur zum Teil von der speziellen Prüfungssituation abhängt, denn das erlebte Ausmaß der Strukturierung ist bei den Probanden über die Strukturierungsmöglichkeiten (Literaturangaben, Bearbeitungshinweise, Beurteilungshinweise) und über die Prüfungsfächer hinweg relativ durchgängig (d.h., wer sich höhere Strukturierung wünscht, möchte sie für alle Bereiche und für alle Fächer eher als die übrigen), obwohl man doch wohl davon ausgehen kann, daß die Strukturierung in den Bereichen und den Prüfungsfächern zumindest zum Teil sehr abweichend ist (Prüfervariablen konnten allerdings nicht berücksichtigt werden). In dieser Einstellung zur Prüfung dürften sich also zum Teil allgemeinere bisherige Erfahrungen und Persönlichkeitsunterschiede ausdrücken.
Die Frage nach den Personen, die Strukturierungshilfen geben bzw. geben sollen, kann im wesentlichen derart beantwortet werden, daß die Probanden sich vor allem auf sich gestellt sehen, sich aber Hilfen von anderen wünschen.

Daß die Probanden relativ wenige Hinweise von anderen Junglehrern bzw. Mitprüflingen erhalten zu haben glauben, mag an ihrer speziellen Ausbildungssituation liegen (die Junglehrer arbeiten über ganz Bremen verstreut), denn in der Befragung der Universitätsstudenten von H.Saterdag/ E.Apenburg (1972) meinten die Prüflinge, die meisten Prüfungsinformationen von Kommilitonen erhalten zu haben.

Da eine Entsprechung von Unterrichtshilfe und Prüfungshilfe besteht (wer sich Hilfen vom Schulleiter für den Unterricht wünscht, wünscht sie sich auch für die Prüfung), dürfte die Prüfungsvorbereitung (trotz der Isoliertheit der Prüfungssituation) nicht ganz getrennt von der Unterrichtstätigkeit gesehen werden. Darauf weisen auch die häufigen Angaben, daß die Prüfungsvorbereitungsinhalte für die Berufsausübung sinnvoll sind.

2.3 Mitgestaltung

Mitgestaltung wird nötig, wenn die bestehenden Verhältnisse den eigenen Wünschen nicht entsprechen. Die Diskrepanz zwischen Realitäten und Zielvorstellungen ist für die Probanden im Hinblick auf die Zweite Lehrerprüfung sehr deutlich: Sie glauben, daß die bestehende Zweite Lehrerprüfung mehr Nachteile als Vorteile besitzt und daß sie den angestrebten Aufgaben nur in sehr unzulänglicher Weise nachkommt. Da sich die Probanden aber auch für die "Reformfähigkeit" der Zweiten Lehrerprüfung aussprechen, kommt dem Wunsche nach Mitgestaltung im Rahmen der Zweiten Lehrerprüfung prinzipiell starkes Gewicht zu.

Allerdings ist die Zweite Lehrerprüfung nach Meinung vieler Probanden nicht nur unangemessen im Hinblick auf ihre Funktionserfüllung, sondern sie wird vor allem - und das ist in diesem Zusammenhang besonders wichtig - durch subjektive Faktoren bestimmt:

Nach Meinung der großen Probanden-Mehrheit leiten sich die Anforderungen der Zweiten Lehrerprüfung von den speziellen Interessen der Prüfer her und differieren die Prüfer in ihrer Beurteilung ein und derselben Prüfung.[1)]

Wenn es wenige objektive Kriterien für die Beurteilung in der Zweiten Lehrerprüfung gibt, kommt der persönlichen Prüferentscheidung grundlegende Bedeutung zu, und die meisten Probanden sind ja auch der Meinung, daß Nichteinstellung auf persönliche Prüfereigenarten zu erheblichen Einbußen beim Prüfungsergebnis führt. Andererseits ist der großen Mehrheit nicht nur am Bestehen, sondern auch am guten Bestehen der Zweiten Lehrerprüfung gelegen. Unter diesen Umständen scheint zwar eine Reform der bestehenden Prüfungsverhältnisse sehr dringend, nur dürften sich die Probanden dazu nicht in der Lage sehen: Mitgestaltung als Durchsetzung eigener Zielvorstellungen wird den meisten Probanden nötig, aber nicht möglich erscheinen, da ihrer Ansicht nach eine erfolgversprechende Auseinandersetzung an der Irrationalität der Prüfungssituation (wenige Hinweise und Richtlinien) und an der Sanktionierung von Andersartigkeit (Durchfallen u.ä. bei Nichteinstellen) scheitern müßte.

---

1) Warum streben aber so viele Probanden trotz der entschiedenen Ablehnung der Prüfung gute Noten an? Dazu ein vielleicht zum Teil klärender Hinweis: Immerhin glauben 40 %, das Bestehen der Zweiten Lehrerprüfung gebe dem Prüfling Vertrauen in seine fachlichen Fähigkeiten. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt auch H.Timmerbrink (1971) in seiner Befragung von PH-Studenten (Ablehnung der Prüfung, Bestehen der Prüfung gibt Selbstvertrauen). Die Prüfung besitzt für den Prüfling offensichtlich eine Bedeutung, die sich aus der sachlichen Einschätzung ihrer Qualität nicht rechtfertigen läßt, so daß die psychischen Auswirkungen hinsichtlich Leistungsmotivation, Selbsteinschätzung u.ä. stattfinden, ob der Prüfling die Prüfung sinnvoll oder nichtssagend findet.

Die überwiegende Mehrheit der Probanden ist denn auch bereit, sich auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einzustellen, und viele Probanden können eine Reihe von Gründen für die Notwendigkeit dieses Verhaltens angeben. Die Bereitschaft zurAnpassung mag dadurch verstärkt sein, daß die meisten Probanden von der Anpassung ihrer Mitprüflinge ausgehen. So scheinen zwar die Probanden die Notwendigkeit der Anpassung in der Mehrzahl nicht gut zu heißen (die Mehrheit lehnt dies für eine sinnvolle Prüfung ab), aber sie haben dieses Anpassungsverhalten für ihre gegenwärtige Situation offensichtlich ziemlich akzeptiert.
Die Realisierung der Anpassungsbereitschaft zeigt sich besonders an der Bejahung der Feststellung (von knapp der Hälfte der Probanden), daß der Prüfling immer auf der Lauer liegt, um vom Prüfer noch Genaueres über die Zweite Lehrerprüfung zu erfahren; da sich die Befürworter dieser Aussage durch einen besonderen Einsatzwillen und die Meinung, das genaue Vertreten der Prüfermeinung in der Zweiten Lehrerprüfung sei besonders günstig, auszeichnen, handelt es sich bei ihnen also um Probanden, für die einerseits die Prüfung einen hohen Engagementscharakter besitzt und die andererseits vom Prüfer ein besonders starkes Festgelegtsein auf seine Meinung annehmen.

Wenn auch die große Mehrheit der Probanden zur Anpassung bei der Zweiten Lehrerprüfung bereit ist, so sind doch die Probanden hinsichtlich der Ausdehnung der Anpassung über die besondere Prüfungssituation zum Teil geteilter Meinung, denn nur 47 % (gegenüber 44 % Gegenstimmen) glauben, daß der Prüfling durch die Zweite Lehrerprüfung lernt, sich an von außen gestellte Anforderung anzupassen.

Allerdings lehnen 50 % (gegenüber 25 % Zustimmenden) ab, daß die Zweite Lehrerprüfung eine kritische Auseinandersetzung mit Lehrmeinungen verhindert. So scheinen zumindest einige Probanden (von den zustimmenden) die Methode der Anpassung souverän zu handhaben zu glauben: Sie lehnen die Anpassung zwar grundsätzlich ab, benutzen sie im vorliegenden Fall nur unter dem Zwang der Verhältnisse, sind sich aber sicher, daß sie nicht anschließend generell zur Anpassung neigen und Einbußen in ihrer Selbsteinschätzung erleiden müssen.

Die Einschätzung der Zweiten Lehrerprüfung, inwieweit es bei ihr besonders günstig ist, die eigene Meinung oder die Prüfermeinung zu vertreten, korreliert stark mit Anpassungsaussagen. Da die Vorwegnahme einer Situation solche übergreifende Zusammenhänge ergibt, darf davon ausgegangen werden, daß die Erwartung, Anpassung sei nötig, das eigene Verhalten (z.B. Strategie in der Zweiten Lehrerprüfung und im Vorgespräch) und die Wahrnehmung der anderen Prüfungsgeschehen (z.B. Prüfer und Mitprüflinge) stark mitbestimmt. Allerdings gibt es bei diesen Einschätzungen deutliche Unterschiede zwischen den Probanden; warum derart große Erwartungs- und Verhaltensunterschiede vorhanden sind, läßt sich aus den Daten nicht entnehmen. Es muß also offen bleiben, ob spezifische Erfahrung im Prüfungs- und Ausbildungssystem dafür entscheidend sind, und/ oder ob Persönlichkeitsfaktoren eine wesentliche Rolle spielen.
Es wurde schon darauf hingewiesen, daß Probanden, die die Notwendigkeit der Anpassung betonen (wegen Durchfallen oder schlechter Noten), die Prüfung relativ unstrukturiert sehen und nur unsichere Notenvoraussagen wagen.

Dazu ergibt sich nun die weitere Frage, führt die Unwissenheit dazu, daß die Zufälligkeit der Notengebung betont und das notwendige Einstellen auf persönliche Prüfereigenarten mangels objektiver Kriterien hervorgehoben wird? Oder führt persönliche Unsicherheit und das Gefühl, ohne Erfolgsgewißheit in die Prüfung zu gehen, zur Meinung, die Prüfer bei Meinungsunterschieden nicht von seinem Standpunkt überzeugen zu können und damit zur Betonung der Anpassungsnotwendigkeit? Ursache und Wirkung bleiben hier offen. Weniger überraschend ist das Ergebnis, daß Probanden, die mit der Stoffauswahl und den Vorbereitungsinhalten unzufrieden sind, sich eher vom Prüfer behindert fühlen als andere. Allerdings scheint diese Unzufriedenheit mit den Stoffgebieten generell nicht so bedeutsam zu sein, da die überwiegende Mehrheit der Probanden bei dem größten Teil des Stoffes einen sinnvollen Bezug zur Berufsausübung sehen. Und im Vorgespräch scheinen die Prüferfestlegungen für einige Probanden eher hilfreich als behindernd zu sein: 30 - 40 % haben "etwas" bis "gar nicht" im Vorgespräch Vorschläge gemacht und den Prüfungsstoff bestimmt, weitere 30 - 40 % haben "etwa halb" mitbestimmt und dementsprechend geben allein 20 % an, den Prüfungsstoff im Vorgespräch ganz bestimmt zu haben. Da sich jedoch 50 - 60 % mit dem ganzen Prüfungsstoff einverstanden erklären und 90 % mindestens zur Hälfte, ist die Zufriedenheit mit der Auswahl größer als die Mitgestaltung. Diese Diskrepanz führt zur Vermutung, daß eine geringe Mitgestaltung teilweise aus der Zufriedenheit mit den Prüfervorstellungen zu verstehen ist (ob diese Zufriedenheit daran liegt, daß den Probanden nichts besseres einfällt, die Lösung aber nicht als optimal ansehen, muß dahingestellt bleiben).

Immerhin sind 40 % nur zur Hälfte und weniger mit der Stoffauswahl im Vorgespräch einverstanden. Woran mag ihr geringes Durchsetzungsvermögen liegen? Zwischen erfolgreicher Mitgestaltung und der Akzeptierungserwartung besteht eine signifikante positive Korrelation, die dem oft bestätigten Zusammenhang von Verhaltenserwartung und tatsächlichem Verhalten entspricht; allerdings mag diese Korrelation im vorliegenden Fall durch verzerrende Erinnerungen zustande gekommen sein: Wer den Eindruck hat, daß er viel mitbestimmt, mag den Eindruck haben, daß er dies auch früher erwartet hatte (und umgekehrt). Allerdings dürften Überraschungen im Vorgespräch (etwa nach dem Motto "der Prüfer ist ja gar nicht so") eine derartige Korrelation nicht zustande gekommen haben lassen.
Wenn auch die Mehrheit der Probanden die Prüfungsinhalte für den Beruf sinnvoll findet, so fühlt sich doch auch die Mehrheit in ihrer Prüfungsvorbereitung durch den Prüfer behindert. Wahrscheinlich können sich viele Probanden noch sinnvollere Prüfungsinhalte vorstellen und möglicherweise geht es bei der Beurteilung der Prüferrolle nicht allein um die Inhaltsbestimmung, sondern auch um die Art der Erarbeitung und um die Interaktion mit dem Prüfer (z.B. bei Hospitationen). Schon im Strukturierungsteil wurde ja auf die Begrenztheit der Literaturarbeit im Rahmen der Prüfungsvorbereitung hingewiesen.

5. Vergleich von prüferorientierten ("L-Probanden") und prüflingsorientierten ("P-Probanden") Stellungnahmen zur Prüfung

Die Diskrepanz zwischen L- und P-Probanden lassen sich mit verschiedener Rollenposition in Verbindung bringen:

Die allgemein positivere Einschätzung bestehender Prüfungsverhältnisse der L-Probanden läßt sich aus der Rollenposition erklären, und zwar als Überwindung der cognitiven Dissonanz, wie das schon bei der Herleitung der Fragestellungen angedeutet wurde. Aber auch die Analyse der einzelnen Items, die differenzierte Prüfungseinschätzung, läßt die gleiche Interpretation der Ergebnisse zu:
Die P-Probanden, die sich ja als Prüflinge fühlen sollen, trauen den Prüfern wenig zu: In allen Aufgaben, in denen es um positive Prüfungsauswirkungen auf den Prüfer geht, lehnen sie diese ab. Zwar ließe sich bei den Rückmeldungsitems einwenden, daß ja auch bei vielen - wenn auch nicht bei allen - anderen Items (die also nicht den Prüfer bzw. Ausbildungsleiter betreffen) ähnliche Ergebnisse auftreten; immerhin ist aber hier die Ablehnung nicht so durchgängig.
Die Ablehnung der Prüfungsfunktion für den Prüfer wird weiterhin durch die Tatsache unterstützt, daß die reale Vorsteuerung von den P-Probanden im allgemeinen positiv eingeschätzt wird, nur nicht für den Ausbildungsleiter (signifikanter Unterschied zum Lehrer, dessen Unterrichtsverbesserung durch die Prüfung von dem L-Probanden besonders hoch eingeschätzt wird). Und auch bei der Idealfunktion wird die Aufgabe, der Ausbildungsleiter solle über das Wissen der Prüflinge orientiert werden, als einziges Item zur Rückmeldung im idealen Bildungssystem abgelehnt.

Zum anderen scheinen sich die L-Probanden weniger in die Situation des Prüflings versetzen zu können: Sie glauben weniger als die P-Probanden, daß die Prüfung beim Schüler Angst und Unwohlsein erzeugt;

sie glauben mehr, daß die Prüfung zeigt, ob der Schüler sich in einer schwierigen, unbestimmten Situation ohne Hilfe bewährt (sie schreiben also der belastenden Unstrukturiertheit eine positivere Funktion zu als die P-Probanden), und sie glauben auch eher, daß das Bestehen der Prüfung den Schüler Vertrauen in seine fachlichen Fähigkeiten gibt. Die L-Probanden sehen nicht nur die Prüferrolle besser, sondern beurteilen auch die Prüfungsauswirkungen für den Prüfling erheblich positiver. Ergänzend sei noch erwähnt, daß die P-Probanden die Vorstrukturierungsfunktion stärker berücksichtigen als die L-Probanden, was aus der gegenwärtigen Situation dieser Probanden-Gruppe verständlich ist, da sie offensichtlich zu einem großen Teil nicht weiß, wie sie sich auf die Zweite Lehrerprüfung vorbereiten soll.

Diese Ergebnisse sollen natürlich nicht alle auf die Rollendiskrepanz zurückgeführt werden; es mögen auch einigen Unterschieden der Beurteilung Unterschiede in der tatsächlichen Prüfungssituation entsprechen. Daß jedoch diese Abweichungen im wesentlichen auf die verschiedenen objektiven Verhältnisse zurückzuführen sind, erscheint mir bei all dem, was man über Prüfungen in der Schule weiß, sehr unwahrscheinlich: Die herkömmlichen Prüfungen in der Schule sind wenig objektiv und zuverlässig (vgl. die Sammelreferate von G. Schreiner (1970) und K. Ingenkamp (1970), aber dennoch herrscht offensichtlich diese Prüfungsform in der Schule vor, denn in einer Erhebung von H. Haase (1972) - repräsentativ für die Bundesrepublik Deutschland, durchgeführt im Mai und Oktober 1972 - gaben 50 % - 60 % der "Volks"- und Realschullehrer an, noch nie einen informellen Test angewandt zu haben, und 2 Drittel von ihnen wenden laut eigenen Angaben weniger

als zweimal im Jahr überhaupt einen Test in der Schule an.[1)]

Aus diesen Ergebnissen darf geschlossen werden, daß die Prüfungsverfahren in der Schule wenig strukturiert sind - daß also eine gezielte Schülervorbereitung kaum möglich ist -, und daß die Prüfungsergebnisse als Informationslieferant sehr fragwürdig sind. Diese letzte Feststellung wird noch durch folgende Untersuchungsergebnisse bestärkt: "Die Zensur für eine Arbeit oder ein Fach wird nicht immer dadurch bestimmt, welche Aspekte pädagogisch wichtig sind, sondern häufig dadurch, welche leichter für den Lehrer erfaßbar sind. Marshall konnt in einer sorgfältigen Untersuchung nachweisen, daß Lehrer sich beim Zensieren einer Geschichtsarbeit durch die äußere Form beeinflussen lassen, und zwar besonders durch grammatische und Rechtschreibfehler, selbst wenn sie ausdrücklich darauf hingewiesen wurden, nur den Inhalt zu bewerten." K. Ingenkamp konnte in einer breit angelegten Berliner Untersuchung feststellen, "daß die Rechtschreibleistung mit der Deutschzensur in Höhe von 0,69 korreliert, das Verständnis von Texten aber nur in Höhe von 0,50." Die Errechnung von Rangkorrelationen bei der Übergangsauslese ergab ähnliche Ergebnisse: "Nur zur durchschnittlichen Rechtschreibleistung der Klasse bestand ein signifikanter Zusammenhang, nicht aber zum mittleren Intelligenzniveau oder zur durchschnittlichen Rechenleistung." (alle Zitate von K. Ingenkamp, 1970, S.450) Die Junglehrer nehmen aber an, daß die Schulprüfungen ihnen mitteilen, wo der Schüler viel weiß und ob er Zusammenhänge erfassen kann, und sie glauben auch, daß die Schulprüfung dem Schüler den Lernerfolg rückmeldet; dies ist aber u.a. schon deshalb in Frage zu stellen, da die Noten in der Schule noch häufig Verwendung finden und damit eine differenzierte Rückmeldung

1) Diese Zahlen für Lehrer aller Altersstufen sind allerdings für den Junglehrer insofern wohl nicht ganz zutreffend, da Haase auch festgestellt hat, daß jüngere Lehrer häufiger informelle Tests anwenden als ältere.

für den Schüler - der sich doch wohl stark an der Note und weniger an den einzelnen Fehlern orientiert - unwahrscheinlich werden läßt.
Nur 38 % der Lehrer - und die zum Teil auch nur eingeschränkt - glauben, daß die Schulprüfungen beim Schüler Angst und Unwohlsein erzeugen. Wie die tatsächlichen Verhältnisse liegen, läßt sich schwer sagen, da meines Wissens vor allem vergleichende Untersuchungen vorliegen, die stark prüfungsängstliche Schüler von wenig prüfungsängstlichen Schülern unterscheiden, die aber keine allgemeinen Aussagen über die Prüfungsangst überhaupt in der Klasse machen. Immerhin gelangen H.J.Eysenck / S. Rachmann (nach V. Gärtner-Harnach, 1972, S. 73) zur Schätzung, daß 44 % - 90 % der Schüler der 6. Klasse Angst vor Leistungsnachweisen empfinden. H. Nickel u.a. (1975) kommen zum Ergebnis, daß schulische Leistungs- und Prüfungsangst (gemessen mit einer deutschen Fassung des TASC) mit ansteigender Klassenstufe abnimmt. Mit einigen Vorbehalten darf man vielleicht daraus schließen, daß die Schüler in der Schule eigentlich mehr Prüfungsangst erleben müßten als die Junglehrer vor der Zweiten Lehrerprüfung.

Die Abhängigkeit der Prüfungsbeurteilung von der sozialen Situation wird auch in der Arbeit von H. Timmerbrink (1971) deutlich. Da Timmerbrink in seiner Befragung von PH-Dozenten und PH-Studenten nicht zwischen verschiedenen Prüfungen unterscheidet (im Gegensatz zur vorliegenden Untersuchung, die die Zweite Lehrerprüfung und Schulprüfungen umfaßt), können die Unterschiede zwischen den Probanden-Gruppen nicht auf objektiv abweichende Prüfungsverhältnisse zurückgeführt werden. In der Timmerbrink-Untersuchung zeigte sich, daß die Prüfer die Prüfung positiver sehen als die Prüflinge, "daß einem großen Teil der Prüfer die Repressionen, denen die Studenten ausgesetzt sind, nur im geringen Maße bewußt sind." (S.)

Dabei ergab sich, daß sowohl mit zunehmenden Status als Hochschullehrer (Assistent, Akad. Rat usw.) als auch mit zunehmenden Alter (korrelieren nicht sowieso Status und Alter hoch miteinander?) die Einschätzung der Prüfung immer positiver wird.[1)] Wenn man dieser Bedeutung von Status und Alter bei der Prüfungsbeurteilung auch für Personenkreise Bedeutung zuschreiben darf - etwa im Rahmen einer zunehmenden Identifikation mit der Prüferrolle[2)] -, dann muß man annehmen, daß sich die Einstellung der Junglehrer im Hinblick auf ihre Schulprüfungen weiter zustimmend entwickeln wird, und zwar unabhängig von den objektiven Prüfungsverhältnissen.

Auch in der Timmerbrink-Untersuchung kann man zum Teil differenziert aufzeigen, wie beide Gruppen, Hochschullehrer und Studenten, sich jeweils positiver sehen:

Beurteilung der Studenten:
"Studenten erbringen auch ohne den Druck der Prüfung gute Studienleistungen": 59 % der Studenten stimmen zu, 49 % der Hochschullehrer lehnen ab. (Es ist auch bei den folgenden Worten davon auszugehen, daß bei den angegebenen Prozentzahlen die Stimmenthaltungen nicht berücksichtigt sind.)

Beurteilung der Hochschullehrer:
"Ein Prüfling, der erfolgreich sein will, muß sich an die Eigenarten des Prüfers anpassen": 50 % der Hochschullehrer lehnen ab, 81 % der Studenten stimmen zu.

---

1) Bekanntlich beurteilen erfahrene Psychologen in unstrukturierten Gesprächssituationen Probanden sicherer als dies Anfänger tun, obwohl die Beurteilungsergebnisse im allgemeinen nicht besser sind und meist geringe Brauchbarkeit besitzen.

2) Einstellungsunterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen, sind sie im Rahmen einer Querschnittsuntersuchung festgestellt, können prinzipiell als "Funktion des Alters" oder als Funktion unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen angesehen werden. Letztere Interpretation würde z.B. bedeuten, daß die Ausbildung 1930 anders war als 1970, und daß die heutigen Studenten in 20 Jahren nicht so sein würden wie die älteren Dozenten heute.

"Die meisten Prüfer würden nach derselben Prüfung im Urteil übereinstimmen": 41 % der Hochschullehrer stimmen zu (das ist die relative Mehrheit), 49 % der Studenten lehnen ab.
"Durch die Prüfung (sprich: durch den Prüfer! P.V.) wird eine kritische Auseinandersetzung mit Lehrmeinungen verhindert": Die Hochschullehrer lehnen diese Feststellung mit großer Mehrheit ab, die Studenten stimmen ihr mit großer Mehrheit zu.

Die Beurteilung der Münsteraner Studenten entspricht in diesen Feststellungen in etwa den Junglehrerangaben in der Bremer Erhebung; nur meinen die meisten Bremer Probanden nicht, daß die Zweite Lehrerprüfung die Auseinandersetzung mit Lehrmeinungen verhindert (Sind die Junglehrer weniger kritisch? Ist die Zweite Lehrerprüfung liberaler? Hat die Zweite Lehrerprüfung weniger Einfluß auf die Weiterbildung?).

IV Reformvorschläge

Die Auswertung der Untersuchungsbefunde im Hinblick auf Verbesserungsmöglichkeiten der Ausbildungs- und Prüfungssituation der Junglehrer legt folgende Anregungen nahe:

1. Die Prüfungen müssen nicht abgeschafft werden, wenn sie grundlegend reformiert werden.

2. Eine einzige Zweite Lehrerprüfung erscheint u.a. wegen der geringen Selbsteinschätzungsmöglichkeit des Junglehrers, der Unstrukturiertheit und Komplexität der Prüfungsanforderungen und der massiven Vorbereitungsbelastung unangebracht. Um jedoch zu vermeiden, von der begrenzten Belastung der Zweiten Lehrerprüfung durch ausbildungsbegleitende Prüfungen zur Dauerbelastung zu gelangen, müßten zumindest 2 eng miteinander verbundene Forderungen erfüllt werden:

   a) Die Prüfungsanforderungen müßten klarer sein und eindeutig aus der beruflichen Tätigkeit hergeleitet sein.[1)]
   Unter diesen Umständen hätte der Prüfling ein Ziel vor Augen, welches sachlich begründet ist und nicht von der persönlichen Entscheidung des Prüfers bestimmt wird, und das sich auch sachlicher Argumentation zu unterwerfen hätte.

---

1) Damit soll nicht ein technologischer Ansatz befürwortet werden: Das Berufsfeld ist zu komplex und kann zu verschieden gesehen werden, als daß eine stringente Herleitung der Prüfungs- und Ausbildungsanforderungen aus der Berufstätigkeit möglich ist, dem nicht widersprochen werden kann. (Dieser Tatsache soll durch "Mitgestaltung" Rechnung getragen werden.) Wenn auch verschiedene Konzepte möglich sind, so sollten sie doch jeweils klar ausgearbeitet und vom Berufsfeld her begründet werden.

Prüfungsvorbereitung müßte reflektierte und rational begründbare Berufsausübung sein.

b) Die Anforderungen müßten aufgegliedert sein. Die Prüfungen sollten dem Junglehrer seine Leistungsfähigkeit in Teilbereichen rückmelden. Dadurch würde er gezieltere Informationen über seine Arbeit erhalten und etwaige Mißerfolge würden weniger belastend wirken, da sie ja nur Ausschnitte des Arbeitsfeldes beträfen. Außerdem würden im allgemeinen mehr sachlich gerechtfertigte Erfolgserlebnisse auftreten, da durch gezieltere Informationen gezielteres und damit erfolgreicheres Lernen stattfände. Die Lernerfolge würden dem Prüfling größere Sicherheit verschaffen und so die Grundlage dafür bilden, daß er seine Vorstellungen gegenüber anderen selbstbewußter vertreten kann.

3. Die bestehende Organisation der Ausbildung und der Zweiten Lehrerprüfung bietet dem Junglehrer offensichtlich nicht zufriedenstellende Möglichkeiten zur Mitgestaltung. Wenn auch unter 2 b) Hinweise für eine Erhöhung der psychischen Mitgestaltungsfähigkeit gegeben wurden, so ist klar, daß die unter den bestehenden Sozialisationsbedingungen aufgewachsenen Junglehrer nicht allein durch Maßnahmen zur Erhöhung ihrer Berufssicherheit zur Mitgestaltung gebracht werden können. Wichtig wäre die Ergänzung durch eine institutionalisierte Mitbestimmung, wie: Einrichtungen von Junglehrervertretungen, die zur Prüfungsordnung abstimmungsberechtigt sind, Festlegung von genauen Rahmenordnungen, innerhalb deren die Junglehrer völlig unabhängig arbeiten können u.ä.

4. Die Schule muß stark in den Ausbildungs- und Prüfungsbereich einbezogen werden:

Der Prüfling braucht mehr Hilfen aus dem Kollegium und größeren Kontakt mit anderen Junglehrern. Warum dies bisher nicht geschehen ist, müßte noch genauer erforscht werden, da die Ursachen möglicherweise komplexer Natur sind.

D. Gertmann u.a. (1971) stellten in einer Befragung von Universitätsstudenten fest: "Als Gründe zur Bevorzugung von Einzelarbeit in der Prüfungsvorbereitung wurden gleichzeitig genannt: Fehlender Kontakt zu Mitprüflingen, Vermutungen über zu große zeitliche Belastung durch Gruppenarbeit." (S. 57)
Da vielleicht auch Konkurrenzdenken [1] und das Bemühen, eigene Schwächen vor den anderen nicht deutlich werden zu lassen, eine Ursache für das geringe kooperative Verhalten sein können, muß vor einer oberflächlichen institutionellen Lösung (wie etwa die Anordnung von regelmäßigen Treffen zwischen Junglehrern) gewarnt werden.

5. Die Junglehrer müßten bewußter ihre Doppelrolle als Prüfer und Prüfling aufarbeiten und Konsequenzen für ihre eigene Situation ziehen. Möglicherweise können sie so mehr Verständnis für Schüler und Zweite Lehrerprüfung-Prüfer finden und damit bessere Vorschläge zur Veränderung ihrer Situation entwickeln.
Außerdem dürfte so eher der zu erwartende geringere Veränderungswille der schulischen Prüfungssituation verhindert werden. Allerdings weist K. Ingenkamp (1971, S. 30) meines Erachtens zurecht darauf hin, daß es wenig Sinn hat, beim Lehrer prüfungsbezogenes Problembewußtsein zu erzeugen, ohne ihm die Möglichkeit zu bieten, diese Probleme zu überwinden.

6. Bei der Gestaltung der Prüfung und Ausbildung muß man damit rechnen, daß recht abweichende Junglehrergruppen vorhanden sind.

---

1) Auf Möglichkeiten der Rivalität zwischen Referendaren geht L. Ketzler (1971) ein.

Diese Meinungsdiskrepanz muß aufgearbeitet und bei der Prüfungsgestaltung berücksichtigt werden; sonst ist es denkbar, daß eine aktive Minderheit eine Prüfungsordnung zuwege bringt, die der passiven Mehrheit nicht entspricht.

V Versuche der Ergebnisverbreitung

Im theoretischen Teil wurde darauf hingewiesen, daß Untersuchungen wie die vorliegende zur Verbesserung der Prüfungsverhältnisse beizutragen haben. Nun hat sich seit der Befragung 1971/72 die Zweite Lehrerprüfung in Bremen ohne Einwirkung dieser Erhebung verändert. Von den jüngsten Neuerungen dürfte als besonders bedeutsam gelten, daß die Unterrichtsbelastung erheblich vermindert wurde und daß dem "Lehrer im Vorbereitung" ein Betreuungsseminarleiter zugeordnet ist, der ihm (z.B. durch Hospitationen) helfen soll.
Ob diese Veränderungen jedoch eine grundlegende Verbesserung darstellen, muß zweifelhaft bleiben, da weder im Hinblick auf Strukturierung noch bezüglich Mitgestaltung erheblich Neues eingetreten ist. Noch steht die neue Entwicklung im Rahmen organisatorischer Umänderungen, deren endgültiges Ergebnis im Augenblick nicht genau abzusehen ist.

Die vorliegenden Ergebnisse sollten u.a. durch Unterrichtung entscheidender Personengruppen zur Verbesserung der aktuellen Prüfungssituation beitragen. Aus diesem Grunde habe ich Verbindung mit der Redaktion der Bremer Lehrerzeitung, dem Leiter des Schulpraktischen Instituts und dem Ausschuß Junger Lehrer und Lehrerinnen aufgenommen.

Veröffentlichung in der Bremer Lehrerzeitung

Da die Bremer Lehrerzeitung von der überwiegenden Mehrheit der Lehrer und von der Schulverwaltung zur Kenntnis genommen wird, wandte ich mich an die Redaktion dieser Zeitschrift mit der Bitte um Abdruck der wichtigsten vorläufigen Ergebnisse.
Die Redaktion lehnte diesen Wunsch mit der Begründung ab, daß die Untersuchung der Prüfung nicht kritisch gegenüber stände (a), der Vergleich von Prüflings-Einstellung und Lehrereinstellung in dieser Form nicht zulässig sei (b) und daß sich die Prüfungsordnung sowieso verändere (c).

Da ich mich schon auf S.131f aufzuzeigen bemühte, daß der Fragebogen durchaus grundlegende Kritik an der Prüfung ermöglicht, will ich hier nur auf die beiden übrigen Einwände eingehen:

b) Daß Schulprüfungen im allgemeinen nicht wesentlich besser sind als die Zweite Lehrerprüfung, versuchte ich auf S. 149 ff deutlich zu machen. Der Widerstand der Bremer Lehrerzeitungs-Redaktion - die Mitglieder sind Lehrer - muß wohl ähnlich gesehen werden wie die Identifikation der Junglehrer mit ihren Schulprüfungen.[1] Diese Vermutung verstärkt sich durch Untersuchungsergebnisse von H. Timmerbrink (1971), der beim Vergleich von PH-Dozenten und PH-Studenten zeigte, daß zwar Prüfer und Prüflinge gleichermaßen der Prüfung wenig positive Funktionen zuschreiben, daß sich aber beide Gruppen dadurch unterscheiden, daß die Prüfer der Prüfung auch wenig negative Funktionen zuschreiben, d.h.: beide Gruppen behaupten, daß die Prüfung wenig positive Eigenschaften besitzt, allein die Prüfer meinen, daß die Prüfung auch nicht schlecht ist.

---

1) Wenn man von der Bedeutung der Faktoren "Alter" und "Status" ausgeht (vgl. S. 152), müßten sich die Redaktionsmitglieder noch stärker der Schulprüfungen-Kritik widersetzen als die Junglehrer!

Darin zeigt sich nach Ansicht von Timmerbrink eine deutliche Verteidigungshaltung der Prüfer, die wahrscheinlich auch bei der Entscheidung der Redaktionsmitglieder zutage tritt, die ja auch in ihrer langjährigen Prüferrolle in der Schule durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in Frage gestellt werden.

c) Hierzu läßt sich sagen, daß die Untersuchung die Annahme nahelegt, daß es allein mit äußeren Reformen wie Reduzierung der Stundenzahl und der Zuordnung eines Betreuungslehrers nicht getan ist (vgl. "Reformvorschläge"), so daß trotz neuer Zweiter Lehrerprüfungs-Ordnung die vorliegenden Ergebnisse von Bedeutung für die veränderte Ausbildungssituation sind.

Aussprache mit dem Leiter des Schulpraktischen Instituts

Mit dem Leiter des Schulpraktischen Instituts fand ein Gespräch über die vorläufigen Ergebnisse statt. Am Ende der Unterhaltung erklärte sich der Leiter zwar mit einer gemeinsamen Aussprache mit dem Lehrkörper über die Untersuchungsbefunde einverstanden, verwies aber sofort darauf hin, daß man in den nächsten Monaten kaum Zeit zu einem Treffen fände. Obwohl dem Leiter später die Ergebnisse mit anderen Unterlagen zugeschickt wurden, blieb jede weitere Reaktion aus.

Aussprache mit Teilnehmern des Ausschusses Junger Lehrer und Erzieher

Während das Schulpraktische Institut auf der Prüferseite steht, sind im Ausschuß Junger Lehrer und Erzieher die gewerkschaftlich gebundenen Junglehrer organisiert. Aus der Aussprache mit Mitgliedern dieses Ausschusses lassen sich folgende wesentliche Punkte herausstellen:

a) Die Teilnehmer bestätigen meine Vermutung, daß die neue Prüfungsordnung zwar eine Verbesserung, aber keine grundsätzliche positive Veränderung darstellt, da ein ausreichendes Maß an Mitgestaltung fehle.

b) Die Teilnehmer waren eher an Fragen der Prüfungsdurchführung als an Fragen der Prüfungsfunktion interessiert, sie wollten also eher wissen, ob sich die Prüflinge für punktuelle Prüfungen, für lernzielorientierte Prüfungen u.ä. aussprachen, und weniger, welche Aufgaben Prüfungen grundsätzlich haben sollen. Darin kommt wohl ihr Anliegen der konkreten Veränderung zum Tragen, das allerdings meines Erachtens nicht ohne Erfragung grundlegender Prüfungseinstellungen sinnvoll erfüllt werden kann.

c) Die Teilnehmer interessierten sich für die Ergebnisse zur Anpassung, nicht aber zur Prüfungseinstellung. Obwohl der Fragebogen allgemein hart kritisiert wurde, wurden die ersteren Ergebnisse zur internen Vervielfältigung übernommen, die letzteren nicht. Daran wird deutlich, daß bei Personen mit festen politischen Konzeptionen Untersuchungsergebnisse wenig Einstellungsveränderung bewirken und Resultate nur dann akzeptiert werden, wenn sie den eigenen Vorstellungen entsprechen und als Propaganda dienen können.

Aus diesen drei Versuchen, mit den Untersuchungsergebnissen Einfluß zu nehmen, darf geschlossen werden, daß die Verbreitung der Ergebnisse im informativen Sinne kaum etwas bewirkt.

Dazu mag einerseits beitragen, daß Forschungsergebnisse nie über allen Zweifel erhaben sind. Zum anderen kann niemand gezwungen werden, sich tatsächlich mit den Forschungsergebnissen auseinanderzusetzen. So können Erhebungsbefunde unmittelbar nur zur Veränderung beitragen, wenn sie im Rahmen eines politischen Konzepts stehen (das z.B. die Frage umfaßt, wie man die entscheidenden Stellen tatsächlich mit der Untersuchung konfrontieren kann) und den Autoren entsprechende Machtmittel zur Durchführung dieses Konzeptes zur Verfügung stehen. Der Versuch, durch die Erhebung zur Verbesserung der Prüfungsverhältnisse beizutragen, kann auch im Rahmen der Aktionsforschung betrachtet werden, die Forschung betreibt, um gezielte Veränderungen zu erreichen. Dazu legte N. Sanford (1970) in Anlehnung an K. Lewin ein Modell vor, das die Betroffenen bei der Planung und Auswertung des Arbeitsvorhabens einbezieht. Vielleicht hätte man im vorliegenden Falle auch versuchen sollen, "aus der Institution heraus" die Untersuchung vorzunehmen, so daß an der Organisation der Arbeit Junglehrer und Vertreter des Schulpraktischen Instituts aktiv beteiligt wären. Meine Befürchtung ist allerdings, daß unter den gegebenen Umständen eine Erhebung, wie die vorliegende, dann gar nicht erst zustande gekommen wäre.

D. Quellennachweis

1) "analysen": "Herr K. macht Examen"; 1973, 3 (2), S. 32 - 34

2) Anger, H.: "Befragung und Erhebung"; in: "Handbuch der Psychologie, 7. Band, 1. Halbband, Sozialpsychologie", (Hrsg. C.F.Graumann) Göttingen, 1969, S. 567-617

3) Arnold, W.; Eysenck, H.J.; Meilie, R. (Hrsg.): "Lexikon der Psychologie"; Freiburg, 1971

4) Aschersleben, K.: "Zur Statistik der Schulnotengebung"; Die Deutsche Schule, 1970, 62, S. 761-780

5) Atteslander, P.: "Methoden der empirischen Sozialforschung"; Berlin, 1969

6) Bernsdorf, W. (Hrsg.): "Wörterbuch der Soziologie", Frankfurt/M., 1972

7) Bilsch, H.: "Psychologische Hintergründe des Examensverhaltens"; Zb. Psychol. Psychoth., 1960, 16, S. 115 - 129

8) Bornemann, E.: "Versuch einer systematischen Aufzählung möglicher Prüfungsformen"; in: Schütz, H. u.a. (1969), S. 22 - 25

9) Burt, C. / Williams, E.L.: "The influence of motivation on the results of intelligence tests"; The British Journal of Statistical Psychology, 1962, 15, S. 129 - 136

10) Coppel, W.: "Untersuchungen zur Validität der Ersten Lehrerprüfung"; Kaiserslautern, 1967

11) Cicourel, A.V.: "Methode und Messung in der Soziologie"; Frankfurt/M., 1970.

12) Connaughton, M: "The validity of examinations at 16-plus"; in: Stones, E., 1970, S. 426 - 445

13) Denzer, S. / Offe, H. / Seeger, F. / Stadler, H.: "Forschungsprioritäten ohne politische Implikationen?"; Psychologische Rundschau, 1973, 24, S. 20 - 33

14) Deutsch, M.: The effects of cooperation and competition upon group process"; in: Zander, A. (Hrsg.): "Group Dynamics", Evanston, 1957, S. 319 - 353

15) Drever, J. / Fröhlich, W.D.: "dtv-Wörterbuch zur Psychologie"; München, 1971

16) Durost, W.N.: "How to Tell Parents about Standardized Test Results"; in: Gronlund, N.E. (Hrsg.): "Readings in Measurement and Evaluation"; New York, 1968, S. 365 - 371

17) Eckstein, B. (Hrsg.): "Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression?" Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 13, 1971

18) Edwards, A.L.: "Techniques of Attitude Scale Construction"; New York, 1957

19) Fend, H. / Mossner, R.: "Zielanalyse und objektive Leistungsmessung an der Universität"; Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 4, 1970, 5, S. 144 - 160

20) Fisch, R.: "Konfliktmotivation und Examen"; Meisenheim am Glan, 1970

21) Flammer, A.: "Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode"; Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 1973, 5, S. 130 - 147

22) Fokken, E.: "Die Leistungsmotivation nach Erfolg und Mißerfolg in der Schule"; Hannover, 1968

23) Gärtner-Harnach, V.: "Angst und Leistung"; Weinheim, 1972

24) Gattig, E. / Viebahn, P.: "Was ist Psychologie?"; Bremen, 1972

25) Gaude, P. / Teschner, W.P.: "Objektivierte Leistungsmessung in der Schule"; Frankfurt/M., 1970

26) Gertmann, D. / Gompert, G. / Weingarten, A.: "Erste Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung zur Prüfungsvorbereitung im Fach Psychologie"; in: Eckstein, B., 1971, S. 54 - 59

27) Glaser, R.: "The measurement of learning outcomes: some questions"; in: Stones, E., 1970, S. 449 - 454

28) Goode, W.J. / Hatt, P.K.: "Methods in Social Research"; New York, 1952

29) Guhde, E.: "Bibliographie zur Hochschuldidaktik"; Hamburg, 1970

30) Haase, H.: "Psychologische und pädagogische Tests im Bildungswesen"; Frankfurt/M., 1972, Bericht des Psychologischen Instituts II der Universität

31) Hartmann, H.: "Empirische Sozialforschung"; München, 1972[2]

32) Heckhausen, H.: "Was ist relevant und förderungswürdig in der angewandten Forschung?"; Psychologische Rundschau, 1971, 22, S. 229 - 243

33) Heckhausen, H.: "Warten auf eine gesamtgesellschaftliche Theorie. Eine Erwiderung"; Psychologische Rundschau, 1973, 24, S. 34 - 43

34) Hofstätter, P.R.: "Psychologie"; 1965[9], Frankfurt/M.

35) Holzkamp, K.: "Kritische Psychologie"; Frankfurt/M., 1972

36) Huber, L.: "Wissenschaftliches Prüfen"; in: Bundesassistentenkonferenz: "Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen", Bonn, 1970

37) Ingenkamp, K.: "Zur Problematik der Zensurengebung"; Die Deutsche Schule, 1970, 62, S. 438 - 456

38) Ingenkamp, K.: "Einführung in den Themenkreis"; in: Ingenkamp, K. (Hrsg.): "Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung"; Weinheim, 1971, S. 11 - 33

39) Johnson, B.D.: "An analysis of factors related to t-eacher satisfaction-dissatisfaction"; Dissertation Auburn University, 1957

40) Kaiser, A.: "Demokratie in der Schule"; Die Deutsche Schule, 1970, 62, S. 426 - 429

41) Ketzler, L.: "Keine Benotung der Examensleistungen!"; Neue Deutsche Schule, 1971, 23, S. 146/7

42) Koch, J.-J. / Müller-Fohrbrodt, G. / Cloetta, B.: "Ein Verfahren zur Messung schul- und erziehungsbezogener Attitüden: Der Konstanzer Fragebogen zu Lehrereinstellungen (KLE)"; Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1971, 3, S. 135 - 152

45) Krech, D. / Crutchfield, R. S. / Ballachey, E.L.: "Individual in Society"; New York, [illegible]

46) Kvale, St.: "Prüfung und Herrschaft"; Weinheim, 1972

47) Lieberman, L.R.: "Effects upon anxiety, depression, and hostility of [illegible]"; Perceptual and Motor Skills, [illegible], 21, S. [illegible]

48) Lienert, G.A.: "Testaufbau und Testanalyse"; Weinheim, [illegible]

47) Mandler, G. / Sarason, S.B.: "A study of anxiety and learning"; [illegible] Journal of abnormal and social Psychology, [illegible], 47, S. [illegible]

48) [illegible]: "[illegible] Sampling [illegible] in Educational Research"; in: Gephart, W.J. / Ingle, R.B. (Hrsg.): "Educational Research"; Columbus, Ohio, [illegible]

49) Mayntz, R. / Holm, K. / Hübner, P.: "Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie"; Opladen, [illegible]

50) Mechanic, D.: "Students under stress"; Glencoe, [illegible]

51) Meisels, L.: "Test anxiety, stress, and verbal behavior"; J. of Consulting Psychology, [illegible], 31, S. 577 - 582

52) Meyer, G.: "An Experimental Study of the old and new types of Examination"; The Journal of Educational Psychology, 1934, 25, S. 641 ff

53) Mittenecker, E.: "Subjektive Tests zur Messung der Persönlichkeit"; in: "Handbuch der Psychologie, Band 6, Psychologische Diagnostik" von Heiss, R. (Hrsg.), Göttingen, 1965, S. 461 - 477

54) Moeller, M.L.: "Psychische Funktionen und Wirkungen von Prüfungen"; in: Schütz, H. u.a. (1969) S. 74 - 80

55) Murstein, B.I.: "The relationship of grade expectations and grades believed to be deserved to actual grades received"; The Journal of experimental Education, 1965, 33, (4), S. [illegible]

56) Nickel, H. / Schlüter, P. / Fenner, H.-J.: "Angstwerte, Intelligenztest und Schulleistungen sowie der Einfluß der Lehrerpersönlichkeit bei Schülern verschiedener Schularten"; Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1973, 20, S. 1 - 1[illegible]

57) Noll, V.H.: "The effects of written tests upon achievement in college classes: An experiment and a summary of evidence"; J. educ. Research, 1939, 32, S. 345 - 358

58) Otterstädt, H.: "Die zweite Prüfung in ihrer Fragwürdigkeit"; Der Math. Erzieher, 1960, 13, S. 317 - 324

59) Pidgeon, D. / Yates, A.: "An Introduction to Educational Measurement"; London, 1968

60) Piehl, J.: "Untersuchungen zur Examensangst: Sprachstörungen in Prüfungssituationen"; Psychologische Beiträge, 1973, 15, S. 301 - 320

61) Quickborner Team: "Bericht der Planungsgruppe Pädagogische Diagnostik (Hamburg, April 1970 - November 1970)"; Stiftung Volkswagenwerk

62) Sader, M. / Clemens-Lodde, B. / Keil-Specht, M. / Weingarten, A.: "Kleine Fibel zum Hochschulunterricht"; München, 1970

63) Sader, M. / Keil, W.: "Bedingungskonstanz in der psychologischen Diagnostik"; Archiv für die gesamte Psychologie, 1966, 118, S. 279 - 308

64) Salzmann, Ch.: "Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Rahm der Erziehung"; Tübingen, 1967

65) Sarason, S.B. / Davidson, K.S. / Lighthall, F.F./ Waite, R.R. / Ruebush, B.K.: "Angst bei Schulkindern"; Stuttgart, 1971

66) Saterdag, H. / Apenburg, E.: "Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden"; Universität des Saarlandes, Saarbrücken, 1972

67) Scheuch, E.K.: "Das Interview in der Sozialforschung"; in: König, R. (Hrsg.): "Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. I", Stuttgart, 1967, S. 136 - 196

68) Schreiner, G.: "Sinn und Unsinn der schulischen Leistungsbeurteilung"; Die Deutsche Schule, 1970, 62, S. 226 - 237

69) Schütz, H. / Skowronek, H. / Thieme, W.: "Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem"; Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 1, Hamburg, 1969

70) Selltiz, C. / Jahoda, M. / Deutsch, M.: "Research Methods in Social Relations"; New York, 1964

71) Senator für das Bildungswesen (Hrsg.): "Ordnung der Zweiten Prüfung fürdas Lehramt an Grundschulen, Hauptschulen und Realschulen im Lande Freie Hansestadt Bremen"; Bremer Schulblatt, 1966, 13, S. 46 - 50

72) Spindler, D.: "Empirische Untersuchung über den Studienbetrieb und seine wissenschaftliche Ergiebigkeit in der Meinung von Studenten der Pädagogischen Hochschule Oldenburg"; Pädagogische Rundschau, 1968, 22, S. 277 - 286

73) Stones, E.: "The evaluation of learning"; in: Stones, E., 1970, S. 455 - 496

74) Stones, E. (Hrsg.): "Readings in Educational Psychology"; London, 1970

75) Timmerbrink, H.: "Einstellung zur Prüfung"; unveröffentlichte Diplomarbeit, Münster, 1971

76) Viebahn, P.: "Interessen und Erziehungshaltungen"; Bremer Lehrerzeitung, 1971, S. 36 - 38

77) Weis, W.: "Sensiermungsmodelle und ihre pädagogischen Konsequenzen"; Die Deutsche Schule, 63, 1971, S. 542 - 553

78) Wellmer, A.: "Methodologie als Erkenntnistheorie"; Frankfurt/M., 1972

79) Wulf, Ch.: "Evaluation - ein kritischer Überblick"; Neue Sammlung, 1972, 12, S. 259 - 284

80) Zifreund, W.: "Die Bereinigung der Lehrproben-s-ituation in Lehrerausbildung und Schulaufsicht als schulpsychologisches Problem"; Der Schulpsychologe, 1968, 14, S. 7 - 12

A N H A N G

4.1 Blatt zur Einführung in den Untersuchungsrahmen

Arbeitsgruppe Prüfungsforschung

Psychologisches Institut der Universität Münster

Liebe Prüflinge,

Wir legen Ihnen einen Fragebogen vor, obwohl Sie sicher jetzt ganz andere Sorgen haben. Darum zu allererst unsere B i t t u m N a c h s i c h t.
Wir hoffen aber, daß Sie - wenn Sie unsere Erklärungen gelesen haben - soviel Interesse und Bereitschaft für unsere Arbeit haben, daß Sie trotz Ihrer begrenzten Zeit den Fragebogen ausfüllen.

Das Psychologische Institut der Universität Münster beschäftigt sich seit einiger Zeit mit U n t e r r i c h t s -, Studien - und P r ü f u n g s f o r s c h u n g . Das Ziel der Untersuchungen ist, durch systematisch erhobene Daten den Einfluß zu ermitteln, den Unterrichts- und Ausbildungsstruktur, Ausbildungsinhalte und Prüfungsbedingungen auf das Erleben und Verhalten der Prüflinge ausüben.

Sie sind sicherlich mit uns einer Meinung, daß die Z w e i t e L e h r e r p r ü f u n g (ZLP) ein wesentlicher Punkt in der augenblicklichen Lehrerausbildung ist und daß über die ZLP die Meinungen zwar sehr auseinandergehen, daß aber wohl niemand alles an der ZLP als ideal bezeichnen wird.

Auch Sie werden sich zumindest einiges an der ZLP besser vorstellen können. Als Voraussetzung für ein umfassende Verständnis der ZLP und der sich daraus ergebenden Reformmaßnahmen ist eine systematische Untersuchung dieser Prüfung wohl unerläßlich. Unsere Arbeit soll dazu einen Beitrag leisten, indem sie u.a. zu erfassen versucht, wie die P r ü f l i n g e i h r e ZLP e i n s c h ä t z e n .

Um verläßliche und eindeutige Ergebnisse zu bekommen, müssen wir möglichst a l l e Fragebogen ausgefüllt zurückerhalten; nur so ist der Einwand nicht mehr möglich, unsere Ergebnisse seien darauf zurückzuführen, daß nur bestimmte Prüflinge den Fragebogen ausgefüllt haben. Aus diesem Grunde sind wir auf Ihre Mithilfe unbedingt angewiesen - nicht nur in unserem Interesse, sondern auch im Interesse der Prüflinge, die nach Ihnen die Prüfung machen.

Deshalb bitten wir Sie, den Fragebogen auszufüllen und in dem beigefügten Freiumschlag an uns zurückzusenden.
Für uns ist es sehr wichtig, daß Sie dies möglichst umgehend tun (in den nächsten 3 Tagen), weil nur so die Vergleich - barkeit der Befragungsergebnisse (hinsichtlich dem zeitlichen Abstand zur ZLP) gewährleistet ist.

- Wir sagen Ihnen unseren herzlichen Dank und versprechen, nicht nur die Ergebnisse so bald wie möglich allen zugänglich zu machen sondern auch auf Grund dieser Untersuchung Vorschläge zur Verbesserung der Lage des Junglehrers in der ZLP zu machen.

Arbeitsgruppe Prüfungsforschung

4.2 Weisungsblatt für das Schulpraktische Institut

Liebe Kandidaten,

nachträglich noch folgende ergänzende Mitteilung:

Auf unsere Anfrage hin übermittelte uns freundlicherweise das Schulpraktis
Institut der Freien Hansestadt Bremen die Anschriften der Kandidaten für d
Zweite Lehrerprüfung; das SPI tat dies mit der Weisung, Ihnen mitzuteilen,
daß natürlich niemand verpflichtet sei, diesen Fragebogen auszufüllen.

Auch uns erscheint dieser Hinweis angebracht, ohne daß wir allerdings die
entscheidende Bedeutung der Fragebogenbeantwortung von jedem Kandidaten fü
die Aussagekraft dieser Untersuchung übersehen (siehe Beiblatt!).
Wir hoffen, daß Sie sich trotz ausdrücklicher freier Entscheidung zur Beant
wortung unseres Fragebogens entschließen.

Arbeitsgruppe Prüfungsforschung

4.3 Hinweisblatt für die Fragebogen-Beantwortung

P r ü f u n g s f r a g e b o g e n l p

- Hinweise zur Bearbeitung des Fragebogens -

Wir legen Ihnen eine Reihe von Feststellungen und Fragen aus der Prüfungszeit und dem Schulalltag vor; wir möchten Ihre p e r s ö n l i c h e M e i n u n g zu diesen Punkten erfahren. Deshalb bitten wir Sie um folgendes:

Bei Feststellungen, zu denen Antworten v o r g e g e b e n sind, kreuzen Sie bitte die Antwort an, die Ihrer Meinung entspricht.
Manchmal finden Sie vielleicht Ihre Meinung unter den vorgegebenen Antworten nicht vertreten; kreuzen Sie dann bitte diejenige der vorgegebenen Antworten an, die Ihrer Meinung am nächsten kommt.
Lassen Sie bitte keine Feststellung in Ihrer Beantwortung aus.
Kreuzen Sie aber zu jeder Feststellung immer nur e i n e der vorgegebenen Antworten an.

Beispiel:

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
1) Die nächsten Ferien nach der Prüfung werde ich am Meer verbringen.	X	o	o	o	o

Dieses Kreuz hieße:
Der Beurteiler ist der festen Überzeugung, daß er die nächsten Ferien nach der Prüfung am Meer verbringen wird.

Andere Kreuze hätten folgende Bedeutung:

- Kreuz durch Kreis unter "stimme mäßig zu": Der Beurteiler ist nur mäßig davon überzeugt, daß er die nächsten Ferien nach der Prüfung am Meer verbringen wird; er stimmt aber eher zu als daß er ablehnt.
- Kreuz durch Kreis unter "unentschieden": Der Beurteiler hat zu diesem Punkt keine zustimmende oder ablehnende Meinung.
- Kreuz durch Kreis unter "lehne mäßig ab": Der Beurteiler ist nur mäßig davon überzeugt, daß er die nächsten Ferien nach der Prüfung nicht am Meer verbringen wird; er lehnt aber eher ab als daß er zustimmt.
- Kreuz durch Kreis unter "lehne voll ab": Der Beurteiler ist der festen Überzeugung, daß er die nächsten Ferien nach der Prüfung nicht am Meer verbringen wird.

Einige Fragen sind o h n e vorgegebene Antwortmöglichkeiten. Hier schreiben Sie bitte Ihre Meinung (Antwort) in den freien Raum hinter bzw. unter der Frage.

Beispiel:

2) Was werden Sie als erstes nach dem Bestehen der Zweiten Lehrerprüfung (ZLP) tun?

1.

2.

Denken Sie auch noch daran, daß es hier keine "richtigen" oder "falschen" Stellungnahmen gibt; es geht ja hier im wesentlichen um Meinungen und Ansichten, nicht um feststehende Tatsachen.

Übrigens: Wenn Ihnen an den Fragen bzw. Feststellungen etwas unklar sein sollte, oder wenn Sie sonst etwas kritisch an den Fragen bzw. am ganzen Fragebogen finden sollten, schreiben Sie es doch einfach auf die Rückseite der Blätter. Wir sind für jede Kritik dankbar!

4.4 Mahnschreiben

Wenn nicht anders möglich, reicht die Fragebogenausfüllung auch sofort nach der Prüfung. Das ist zumindest besser als gar kein Fragebogen.

Sehr geehrte

Wir haben uns vor einer Woche erlaubt, Ihnen unseren Fragebogen zuzuschicken. Sollten Sie ihn in der Zwischenzeit schon bearbeitet und zurückgeschickt haben, danken wir Ihnen sehr.

Wenn Sie aber noch nicht zur Bearbeitung gekommen sind, möchten wir Sie doch noch einmal darum bitten. Sicherlich ist es zeitlich besonders belastend, einen Fragebogen gerade vor einer Prüfung auszufüllen, andererseits sehen wir aber keine Möglichkeit, Verbesserungen für die Prüfungssituation der Junglehrer zu erreichen, ohne die Junglehrer selbst über ihre Einstellungen zur Zweiten Lehrerprüfung differenziert zu befragen.

Eine solche Befragung hat aber nur dann Sinn,

- wenn die Befragungsergebnisse vergleichbar sind; dazu müssen die Fragebogen ungefähr zur gleichen Zeit ausgefüllt werden, auf jeden Fall aber vor der Zweiten Lehrerprüfung.
- wenn die Befragungsergebnisse repräsentativ sind, d.h., daß nicht nur die Hälfte aller Prüflinge die Fragebögen ausgefüllt hat. Je mehr Prüflinge die Fragebögen ausfüllen, desto mehr Gewicht haben die Ergebnisse, und nur wenn alle Prüflinge mitarbeiten, kann durch diese Fragebogenuntersuchung eine gültige Aussage über die Situation der Junglehrer vor der Zweiten Lehrerprüfung gemacht werden.

Nur wenn jeder Prüfling seinen Fragebogen ausfüllt, sind wir in der Lage, angemessene Vorschläge zur Verbesserung der Junglehrersituation zu machen.

Deshalb nun unsere zweite dringende Bitte um Bearbeitung und Rücksendung des Fragebogens.

Haben Sie für Ihre Bemühungen schon jetzt unseren herzlichen Dank.

4.5 Fragebogen

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - entschieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
1) Notfalls würde ich meine ganzen Kräfte einsetzen, um die ZLP zu bestehen.	61 %	30 %	5 %	3 %	2 %
2) Ehe ich mich für die ZLP überarbeite, lasse ich es lieber auf ein Durchfallen ankommen. 2 %	5 %	5 %	7 %	20 %	62 %
3) Meine Prüfungsvorbereitungen würden sich nicht wesentlich ändern, wenn ich meinen Prüfer ein halbes Jahr früher kennen würde und wenn ich schon dann ein Vorgespräch mit ihm führen könnte.	39 %	10 %	15 %	20 %	20 %
4) Während der Vorbereitung meiner ZLP kann ich mich nicht so wie vorher um die wichtigen Angelegenheiten meiner schulischen Tätigkeit kümmern.	61 %	21 %	2 %	11 %	5 %
5) Ich habe genügend Gelegenheit, mich in Arbeitsgruppen auf die ZLP vorzubereiten.	5 %	5 %	10 %	18 %	62 %
6) Es ist mir gleichgültig, ob meine Gesamtnote knapp ausreichend oder besser wird.	15 %	21 %	5 %	26 %	33 %
8) Auch ein guter Junglehrer kann einen schlechten Tag erwischen (Tagesverfassung von Junglehrer, Prüfer oder Schüler) und deshalb durch die ZLP fallen.	51 %	25 %	10 %	7 %	7 %

Bei Zustimmung: warum? Welchte Tätigkeiten litten?

1.

2.

weiterer Raum a f der Blattrückseite

7) Folgende Gründe könnten einen Prüfling dazu bewegen, in der ZLP eine gute Note anzustreben:

1.

2.

weiterer Raum au. der Blattrückseite

9) Ich wüßte gerne genauer, was ich für die einzelnen Fächer der ZLP tun muß und was nicht.

		stimme voll zu	stimme mäßig zu	unentschieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
Lehrprobe		34 %	21 %	8 %	18 %	18 %
(ohne auf ein besonderes Stundenthema einzugehen)						
Pädagogik	5 %	43 %	15 %	8 %	16 %	13 %
Psychologie	5 %	38 %	18 %	8 %	13 %	18 %

Bei Zustimmung: wo bzw. woher würden Sie gerne noch etwas erfahren?

1.

2.

weiterer Raum auf der Blattrückseite

10) Von allen Wissensinhalten, die ich für die ZLP gelernt habe, besitzen jene Inhalte, die ich nur für die ZLP lerne (ohne im Beruf damit etwas anfangen zu können) folgenden Anteil:

kein Inhalt sinnlos für den Beruf	bis zu $^1/_4$ aller Inhalte ist ohne Sinn für Beruf	bis zu $^1/_2$ aller Inhalte ist ohne Sinn für Beruf	bis zu $^3/_4$ aller Inhalte ist ohne Sinn für Beruf	alle Inhalte sind sinnlos für den Beruf
2 %	56 %	23 %	15 %	5 %

11) Wenn ich meine Prüfungsvorbereitungen nicht nach den Erwartungen der Prüfer, sondern nach eigenen Vorstellungen ausrichten könnte, würde ich aus dieser Tätigkeit größeren Gewinn für meine Tätigkeit als Lehrer erzielen.

30 %	25 %	28 %	10 %	8 %

12) Ich weiß genau, nach welchen Gesichtspunkten meine Leistungen in den einzelnen Fächern der ZLP beurteilt werden.

Lehrprobe	2 %	10 %	26 %	16 %	21 %	25 %
Pädagogik	2 %	8 %	11 %	25 %	30 %	25 %
Psychologie	2 %	8 %	13 %	23 %	31 %	23 %
Unterrichtsgespräch	3 %	11 %	18 %	18 %	25 %	25 %

13) Der Prüfer hat mir die Literatur für die ZLP so genau angegeben, daß ich ganz sicher weiß, was ich für die ZLP zu lesen habe.

		stimme voll zu	stimme mäßig zu	unentschieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
Pädagogik	2 %	34 %	25 %	7 %	15 %	18 %
Psychologie	2 %	45 %	18 %	2 %	13 %	23 %

14) Zur angegebenen Literatur habe ich genügend Bearbeitungshinweise, sodaß ich ganz genau weiß, wie ich an diese Prüfungsvorbereitungen herangehen muß.

Pädagogik		15 %	21 %	20 %	15 %	30 %
Psychologie	2 %	18 %	20 %	15 %	18 %	28 %

15) Ich glaube, daß ich mich bei einer Notenvoraussage am Tage vor meiner ZLP höchstens um eine Notenstufe verschätzen würde.

20 % 10 % 31 % 16 % 23 %

Bei Zustimmung:
Welche Hinweise ermöglichen Ihnen diese Voraussage?
1.
2.

Bei Ablehnung:
Was behindert Sie bei einer genauen Voraussage?
1.
2.

16) Der Prüfer hat mir mehr Literatur für die ZLP zur Bearbeitung aufgegeben, als ich für angemessen halte.

7 % 5 % 15 % 26 % 48 %

17) An Hinweisen, die mir bei der Unterrichtsgestaltung im Laufe meiner bisherigen Tätigkeit geholfen haben, bekam ich von (bzw. aus)

	sehr viele	viele	wenige	keine
a) meinem Schulleiter ..... 7 %	7 %	16 %	31 %	39 %
b) älteren Kollegen ..... 7 %	2 %	13 %	44 %	34 %
c) den Hospitationen der Prüfer ..... 7 %	2 %	31 %	43 %	18 %
d) der Arbeit im Seminar ..... 7 %	30 %	43 %	20 %	5 %
e) Mitprüflingen ..... 10 %	2 %	16 %	31 %	41 %
f) der Beschäftigung mit der schriftl. Hausarbeit 7 %	13 %	48 %	28 %	5 %
g) eigenen Erfahrungen im Unterricht ..... 3 %	46 %	51 %		

18) Im Laufe meiner beruflichen Tätigkeit habe ich mir gewünscht, mehr Hilfen für meine Unterrichtsgestaltung zu bekommen von (bzw. aus)

	sehr oft	oft	manchmal	nie
a) meinem Schulleiter ..... 7 %	2 %	20 %	49 %	23 %
b) älteren Kollegen ..... 5 %	3 %	33 %	39 %	20 %
c) den Hospitationen der Prüfer ..... 8 %	3 %	26 %	43 %	20 %
d) der Arbeit im Seminar ..... 5 %	23 %	18 %	39 %	15 %
e) Mitprüflingen ..... 10 %	11 %	8 %	43 %	56 %
f) der Beschäftigung mit der schriftl. Hausarbeit 10 %	7 %	13 %	44 %	26 %
g) eigenen Erfahrungen im Unterricht ..... 11 %	8 %	16 %	44 %	20 %

19) An Hinweisen, die mir bei meiner ZLB-Vorbereitung geholfen haben, bekam ich von (bzw. aus)

	sehr viele	viele	wenige	keine
a) meinem Schulleiter ..... 5 %	13 %	16 %	33 %	33 %
b) älteren Kollegen ..... 8 %	2 %	11 %	31 %	48 %
c) den Hospitationen der Prüfer ..... 10 %	3 %	20 %	48 %	20 %
d) der Arbeit im Seminar ..... 8 %	3 %	28 %	44 %	16 %
e) Mitprüflingen ..... 8 %	3 %	18 %	31 %	39 %
f) der Beschäftigung mit der schriftl. Hausarbeit 8 %	13 %	36 %	30 %	13 %
g) eigenen Erfahrungen im Unterricht ..... 7 %	16 %	52 %	18 %	7 %

20) Im Laufe meiner ZLP-Vorbereitung habe ich mir gewünscht, mehr Hilfen für diese Arbeit zu bekommen von (bzw. aus)

	sehr oft	oft	manchmal	nie
a) meinem Schulleiter 11.%	5 %	11 %	46 %	26 %
b) älteren Kollegen 11.%	8 %	11 %	34 %	34 %
c) den Hospitationen der Prüfer 11.%	7 %	28 %	43 %	11 %
d) der Arbeit im Seminar 11.%	10 %	30 %	39 %	10 %
e) Mitprüflingen ..... 13 %	10 %	15 %	36 %	26 %
f) der Beschäftigung mit der schriftl. Hausarbeit 13 %	8 %	18 %	34 %	26 %
g) eigenen Erfahrungen im Unterricht ..... 15 %	10 %	16 %	30 %	30 %

Wir bitten Sie nun um zwei Noteneinschätzungen. Erfahrungsgemäß ist das ziemlich schwer; wir haben Ihnen deshalb Zwischenstufen angegeben, falls Sie sich für eine bestimmte Note nicht genau entscheiden können. Bemühen Sie sich bitte, den Zweckpessimismus eines jeden Prüflings so weit wie möglich zurückzustellen und versuchen Sie, mehr Ihre geheimen Vorstellungen wieder zu geben.

21) Eine gerechte Gesamtnote für meine Qualitäten als Lehrer - verglichen mit anderen Lehrern - wäre (eine)

besser als 2	2	eher 2	zwischen 2 u. 3	eher 3	3	eher 3	zwischen 3 u. 4	eher 4	4	schlechter als 4
2%	3 %	26 %	11 %	33 %	7 %	11 %	3 %	3 %		

22) Meine Gesamtnote in der ZLP wird schätzungsweise so ausfallen:

besser als 2	2	eher 2	zwischen 2 u. 3	eher 3	3	eher 3	zwischen 3 u. 4	eher -	4	schlechter als 4
4%	18 %	8 %	15 %	20 %	16 %	2 %	10 %	3 %	3 %	

23) Wenn die erwartete ZLP - Gesamtnote (Feststellung Nr. 22) und die als gerecht angesehene Gesamtnote für die Qualitäten als Lehrer (Feststellung Nr. 21) nicht übereinstimmen, woran mag dieser Unterschied liegen?

1.

2.

weiterer Raum auf der Blattrückseite

24) Ob die ZLP besser als ausreichend wird oder nicht, bleibt ohne Einfluß auf den weiteren Berufsweg.

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
2%	46 %	23 %	11 %	11 %	7 %

Auf dieser und den nächsten Seiten sind unterschiedliche Behauptungen über Auswirkungen der ZLP wiedergegeben.
Wir bitten Sie anzugeben, wie weit Ihres Erachtens diese Behauptungen auf die bestehende ZLP zutreffen, und zwar unabhängig davon, ob Sie diese Auswirkungen als positiv oder negativ ansehen. Entscheidend ist nur: tut es die in der Prüfungsbehauptung angesprochene Prüfungsauswirkung bei der bestehenden ZLP?

Beispiel:

1) Die ZLP läßt den Prüfer den Glauben an die Menschheit verlieren.

stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
X	o	o	o	o

Dieses Kreuz hieße:
Der Beurteiler ist der festen Überzeugung, daß die bestehende ZLP dem Prüfer den Glauben an die Menschheit nimmt.

Ein Kreuz durch den Kreis unter "lehne voll ab" hieße:
Der Beurteiler ist der festen Überzeugung, daß die bestehende ZLP dem Prüfer den Glauben an die Menschheit nicht nimmt.

Entsprechendes gilt für die übrigen Kreuze.

Hier zunächst Behauptungen darüber, daß die bestehende ZLP das Verhalten vor dem Prüfungstermin verändert bzw. bestimmt.
Wie weit treffen diese Behauptungen zu,

M = Median - A = Arithmetisches Mittel

1) Durch die ZLP ist der Prüfling bestrebt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten.

stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
1	2	3	4	5
28 %	31 %	9 %	19 %	12 %

M: 2 - 2,6 A

2) Die ZLP veranlaßt den Prüfling, sich Zusammenhänge und Beziehungen zwischen einzelnen Wissensbereichen zu erarbeiten.

19 %	34 %	9 %	16 %	22 %

M: 2 - 2,9 A

3) Die ZLP veranlaßt den Junglehrer, sein Verhalten im Unterricht kritisch zu sehen und Verbesserungen anzustreben.

28 %	28 %	19 %	16 %	9 %

M: 2 - 2,5 A

4) Die ZLP veranlaßt die Ausbildungsleiter, auf Schwächen ihrer Ausbildung zu achten und Verbesserungen anzustreben.

12 %	12 %	22 %	25 %	28 %

M: 4 - 3,4 A

Jetzt folgen Behauptungen darüber, daß die bestehende ZLP Möglichkeiten bietet, Verhalten zu beurteilen. Wie weit treffe diese Behauptungen zu?

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
5) Die ZLP zeigt dem Prüfling, wo er viel weiß und wo er wenig weiß.	3 %	12 %	16 %	31 %	37 %
		4 - 3,9			
6) Die ZLP zeigt dem Ausbildungsleiter, wo der Junglehrer viel weiß und wo er wenig weiß.	-	22 %	3 %	31 %	43 %
		4 - 4			
7) Die ZLP zeigt dem Prüfling, ob er in der Lage ist, größere Zusammenhänge zu erfassen.	5 %	31 %	19 %	16 %	31 %
		3 - 3,4			
8) Die ZLP zeigt dem Ausbildungsleiter, ob der Junglehrer in der Lage ist, größere Zusammenhänge zu erfassen.	3 %	28 %	12 %	16 %	40 %
		4 - 3,6			
9) Die ZLP zeigt dem Junglehrer, wo sein Verhalten im Unterricht gut ist und wo es zu verbessern wäre.	3 %	22 %	9 %	28 %	38 %
		4 - 3,8			
10) Die ZLP zeigt dem Ausbildungsleiter, wo das Verhalten des Junglehrers im Unterricht gut ist und wo es zu verbessern wäre.	6 %	12 %	19 %	28 %	32 %
		4 - 3,6			
11) Die ZLP zeigt den Ausbildungsleitern, wo ihre Ausbildung gut gewesen ist und wo sie zu verbessern wäre.	6 %	16 %	9 %	28 %	40 %
		4 - 3,8			
12) Die ZLP zeigt, ob der Prüfling sich in einer schwierigen, unbestimmten Situation ohne Hilfe bewährt.	12 %	22 %	12 %	25 %	28 %
		4 - 3,3			

Es folgen weitere Behauptungen über die ZLP. Wie weit treffen sie auf die bestehende ZLP zu?

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
13) Die ZLP ist ein Ziel, das dem Junglehrer schon am Anfang der 2. Ausbildungsphase zeigt, in welcher Richtung er zu arbeiten hat.	9 %	12 %	9 %	16 %	53 %
		5 - 3,9			
14) Durch die ZLP lernt der Prüfling, sich an von außen gestellte Forderungen anzupassen.	22 %	25 %	9 %	16 %	28 %
		3 - 3			
15) Die ZLP verhindert, daß Lehrer fest unterrichten, die den Mindestanforderungen ihres Berufes nicht genügen.	12 %	12 %	3 %	34 %	37 %
		4 - 3,7			
16) Das Bestehen der ZLP gibt dem Prüfling Vertrauen in seine fachlichen Fähigkeiten.	3 %	37 %	3 %	22 %	34 %
		4 - 3,5			
17) Die augenblickliche ZLP hat mehr Vorteile als Nachteile.	-	3 %	12 %	25 %	60 %
		5 - 4,4			
18) Wenn die augenblickliche ZLP auch schlecht sein sollte, mit Reformwillen könnte man sie brauchbar gestalten.	25 %.	34 %	16 %	16 %	9 %
		2 - 2,5			
19) Der Prüfling, der in der ZLP erfolgreich sein will, muß sich den Eigenarten der Prüfer anpassen.	44 %	44 %	6 %	6 %	-
		2 - 1,8			
20) Die ZLP ist als Leistungskontrolle nicht zu ersetzen.	-	6 %	12 %	9 %	72 %
		5 - 4,5			
21) In der ZLP beweist der Junglehrer, daß er auch später mit schwierigen Situationen fertig werden kann.	-	9 %	3 %	12 %	76 %
		5 - 4,5			
22) Die Junglehrer erbringen auch ohne den Druck der ZLP gute Leistungen in der 2. Ausbildungsphase.	62 %	28 %	6 %		
		1 - 1,4			

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
23) Durch die ZLP wird eine kritische Auseinandersetzung mit Lehrmeinungen verhindert.	9 %	16 %	25 %	28 %	22 %
			3 - 3,8		
24) Die ZLP verdirbt dem Junglehrer die Freude am Beruf.	22 %	25 %	12 %	22 %	19 %
			3 - 2,9		
25) Die ZLP erzeugt beim Junglehrer Angst und Unwohlsein.	50 %	22 %	25 %	-	3 %
			1 - 1,8		
26) Wer mit der Prüfungsangst in der ZLP fertig wird, wird es auch im Leben leichter haben.	3 %	6 %	9 %	12 %	69 %
			5 - 4,4		
27) Die meisten Prüfer werden nach derselben Prüfung im Urteil übereinstimmen.	-	19 %	28 %	28 %	25 %
			4 - 3,6		
28) Die Anforderungen für die ZLP leiten sich von den speziellen Interessen der Prüfer her.	34 %	34 %	9 %	12 %	9 %
			2 - 2,3		

Sie haben Auswirkungen der bestehenden ZLP angegeben, ohne allerdings darüber zu befinden, ob Sie diese Auswirkungen als gut oder schlecht ansehen. Entscheidend war nur: Trifft die in der Prüfungsbehauptung angesprochene Prüfungsauswirkung auf die bestehende ZLP zu oder nicht?

Jetzt bitten wir Sie um eine genau umgekehrte Stellungnahme: Wir möchten erfahren, ob Sie die in den Behauptungen angegebenen Prüfungsauswirkungen als positiv oder negativ ansehen, ohne aber zu berücksichtigen, ob diese Prüfungsauswirkungen bisher bei der bestehenden ZLP verwirklicht werden.

Dazu folgendes:

Stellen Sie sich vor, Sie seien in der Lage - unabhängig von der bestehenden Lehrerausbildung (PH-Studium und 2. Ausbildphase) - eine bestmögliche Lehrerausbildung zu gestalten.

Wir legen Ihnen nun Aussagen über Prüfungsauswirkungen vor und bitten Sie anzugeben, ob eine Prüfung mit der jeweils angegebenen Auswirkung in einer bestmöglichen Lehrerausbildung sinnvoll wäre. Geben Sie Ihre Zustimmung bzw. Ablehnung hierzu zu der jeweils in der Aussage angesprochenen Prüfungsauswirkung.

Beispiel:

In einer bestmöglichen Lehrerausbildung wäre sinnvoll:

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
2) Eine Prüfung, die dem Prüfer den Glauben an die Menschheit nimmt.					X

Dieses Kreuz hieße: Der Beurteiler ist der festen Überzeugung, daß Prüfungen, die dem Prüfer den Glauben an die Menschheit nehmen, in einer bestmöglichen Lehrerausbildung nicht sinnvoll sind.

Ein Kreuz durch den Kreis unter "stimme voll zu" hieße: Der Beurteiler ist der festen Überzeugung, daß Prüfungen, die dem Prüfer den Glauben an die Menschheit nehmen, in einer bestmöglichen Lehrerausbildung sinnvoll sind.
Entsprechendes gilt für die anderen Antworten.

In einer bestmöglichen Lehrerausbildung wäre sinnvoll:

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
29) Eine Prüfung, die den Prüfling veranlaßt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten.	65 %	19 %	3 %	3 %	9 %
	1 - 1,7				
30) Eine Prüfung, die den Prüfling veranlaßt, sich Zusammenhänge und Beziehungen zwischen einzelnen Wissensbereichen zu erarbeiten.	68 %	19 %	6 %	6 %	-
	1 - 1,5				
31) Eine Prüfung, die den jungen Lehrer veranlaßt, sein Verhalten im Unterricht kritisch zu sehen und Verbesserungen anzustreben.	87 %	3 %	3 %	3 %	3 %
	1 - 1,3				
32) Eine Prüfung, die die Ausbildungsleiter veranlaßt, auf Schwächen ihrer Ausbildung zu achten und Verbesserungen anzustreben.	84 %	6 %	3 %	3 %	3 %
	1 - 1,3				
33) Eine Prüfung, die dem Prüfling zeigt, wo er viel weiß und wo er wenig weiß. 3%	31 %	19 %	12 %	12 %	22 %
	2 - 2,7				
34) Eine Prüfung, die dem Ausbildungsleiter zeigt, wo der junge Lehrer viel weiß und wo er wenig weiß.	25 %	19 %	16 %	25 %	16 %
	3 - 2,9				
35) Eine Prüfung, die dem Prüfling zeigt, ob er in der Lage ist, größere Sinnzusammenhänge zu erfassen.	43 %	28 %	16 %	3 %	9 %
	2 - 2,1				
36) Eine Prüfung, die dem Ausbildungsleiter zeigt, ob der Junglehrer in der Lage ist, größere Sinnzusammenhänge zu erfassen.	34 %	28 %	12 %	12 %	12 %

In einer bestmöglichen Lehrerausbildung wäre sinnvoll:

37) Eine Prüfung, die dem Junglehrer zeigt, wo sein Verhalten im Unterricht gut ist und wo es zu verbessern wäre.

stimme voll zu	stimme mäßig zu	unentschieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
65 %	25 %	3 %	3 %	3 %

1 - 1,5

38) Eine Prüfung, die dem Ausbildungsleiter zeigt, wo das Unterrichtsverhalten des jungen Lehrers gut ist und wo es zu verbessern wäre.

56 %	19 %	9 %	6 %	9 %

1 - 1,9

39) Eine Prüfung, die den Ausbildungsleitern zeigt, wo ihre Ausbildung gut gewesen ist und wo sie zu verbessern wäre.

62 %	22 %	3 %	-	12 %

1 - 1,8

40) Eine Prüfung, die zeigt, ob der Prüfling sich in einer schwierigen, unbestimmten Situation ohne Hilfe bewährt.

37 %	25 %	9 %	12 %	16 %

2 - 2.4

41) Eine Prüfung, die ein Ziel ist, das dem jungen Lehrer schon am Anfang der Ausbildung zeigt, in welcher Richtung er zu arbeiten hat.

53 %	12 %	9 %	6 %	19 %

1 - 2,3

42) Eine Prüfung, durch die der Prüfling lernt, sich an von außen gestellte Forderungen anzupassen.

6 %	22 %	19 %	6 %	47 %

4 - 3,7

43) Eine Prüfung, die verhindert, daß Lehrer fest unterrichten, die den Mindestanforderungen ihres Berufes nicht genügen.

62 %	19 %	3 %	12 %	3 %

1 - 1,8

44) Eine Prüfung, die dem Prüfling - wenn er sie bestanden hat - Vertrauen in seine fachlichen Fähigkeiten gibt.

53 %	19 %	12 %	9 %	6 %

1 - 2

Wir haben Ihnen einige Meinungen über Prüfungsfunktionen wiedergegeben, zu denen Sie Stellung genommen haben.

Darüber hinaus interessiert uns, ob die Prüfung Ihrer Ansicht nach bisher noch nicht angesprochene Funktionen erfüllt (ZLP) bzw. erfüllen sollte (Prüfungsauswirkungen in einer bestmöglichen Lehrerausbildung). Daher die folgenden Fragen, auf die Sie bitte jeweils so ausführlich eingehen, daß Ihre Antwort gut verständlich ist.

45) Welche - bisher noch nicht erwähnten - positiven Auswirkungen hat Ihrer Ansicht nach die ZLP ?

1.

2. 25 % Antworten (1.)

weiterer Raum auf der Blattrückseite

46) Welche - bisher noch nicht erwähnten - negativen Auswirkungen hat Ihrer Ansicht nach die ZLP ?

1.

2. 44 % Antworten (1.)

weiterer Raum auf der Blattrückseite

47) Welche - bisher noch nicht erwähnten - Auswirkungen sollten Prüfungen in einer bestmöglichen Lehrerausbildung haben?

1.

2. 41 % Antworten (1.)

weiterer Raum auf der Blattrückseite

Wir möchten Ihnen zum Schluß Fragen vorlegen, die zum entfernteren Bereich unseres Untersuchungsfeldes gehören. Zur angemessenen Beurteilung des Ausbildungsgefüges ist jedoch auch die Analyse der Tätigkeit notwendig, zu der diese Ausbildung führen soll.

Um den Zusammenhang mit dem bisherigen Fragebogen einigermaßen zu wahren, mochten wir Ihnen einen Fragekomplex vorlegen, der zumindest thematisch dem bisherigen Fragebogen nahe steht.

Sie führen sicherlich in Ihrem Unterricht hin und wieder oder vielleicht auch häufig Prüfungen unterschiedlicher Art mit Ihren Schülern durch. (Der Ausdruck "Prüfung" soll hier sehr weit verstanden werden; er umfaßt u.a. mündliche und schriftl. Prüfungen, Einzel- und Gruppenprüfungen, Befragungen zur Erfassung des Leistungsstandes, Schulteste u.a...)

Wir möchten erfahren, wie Sie die Auswirkungen dieser Prüfungen, die Sie in Ihrem Unterricht durchführen, einschätzen. Zu diesem Zweck legen wir Ihnen Behauptungen über Prüfungen in der Schule vor. Bitte geben Sie an, wie weit diese Behaupt. auf die von Ihnen in der Schule durchgeführten Prüfungen zutreffen, und zwar unabhängig davon, ob Sie diese Auswirkungen e positiv oder negativ ansehen. Entscheidend ist nur: Ist die in der Behauptung angesprochene Prüfungsauswirkung in Ihren Schulprüfungen vorhanden?

Beispiel:

1) Prüfungen lassen den Lehrer den Glauben an die Menschheit verlieren.

stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll a
X	o	o	o	o

Dieses Kreuz hiebe:

Der Beurteiler ist der festen Überzeugung, daß die Prüfungen, die er in der Schule mit seinen Schülern durchführt, de Lehrer den Glauben an die Menschheit nehmen.

Ein Kreuz durch den Kreis unter "lehne voll ab" hiebe:

Der Beurteiler ist der festen Überzeugung, daß die Prüfungen, die er in der Schule mit seinen Schülern durchführt, den Lehrer den Glauben an die Menschheit nicht nehmen.

Entsprechendes gilt für die übrigen Antworten.

Hier zunächst Behauptungen darüber, daß die Prüfung das Verhalten vor der Prüfungsdurchführung verändert. Wie weit treffen auf die Prüfungen zu, die Sie durchführen?

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
1) Durch die Prüfung ist der Schüler bestrebt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten.	o	o	o	o	o
	21 %	48 %	14 %	14 %	3 %
		2 - 2,3			
2) Die Prüfung veranlaßt den Schüler, sich Zusammenhänge und Beziehungen zwischen einzelnen Wissensgebieten zu erarbeiten.	o	o	o	o	o
	10 %	31 %	14 %	34 %	10 %
		3 - 3			
3) Prüfungen veranlassen den Lehrer, auf schwache Stellen seines Unterrichtes zu achten und Verbesserungen anzustreben.	68 %	28 %		3 %	
	o	o		o	

Jetzt folgen Behauptungen darüber, daß die Prüfung Möglichkeiten bietet, Verhalten zu beurteilen. Wie weit treffen diese Aussagen auf Ihre Schulprüfungen zu?

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
4) Die Prüfung zeigt dem Schüler, wo er viel weiß und wo er wenig weiß.	31 %	34 %	14 %	21 %	-
		2 - 2,2			
5) Die Prüfung zeigt dem Lehrer, wo der Schüler viel weiß und wo er wenig weiß.	17 %	31 %	21 %	31 %	-
		3 - 2,7			
6) Die Prüfung zeigt dem Schüler, wo er in der Lage ist, größere Sinnzusammenhänge zu erfassen.	17 %	21 %	17 %	34 %	10 %
		3 - 3			
7) Die Prüfung zeigt dem Lehrer, wo der Schüler in der Lage ist, größere Sinnzusammenhänge zu erfassen.	21 %	44 %	17 %	14 %	3 %
		2 - 2,3			
8) Die Prüfung zeigt dem Lehrer, wo sein Unterricht gut gewesen ist und wo er zu verbessern wäre.	37 %	37 %	14 %	7 %	3 %
		2 - 2			

Es folgen weitere Behauptungen über Prüfungen. Nehmen Sie bitte wie bisher Stellung.

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
9) Die Prüfung zeigt, ob der Schüler sich in einer schwierigen, unbestimmten Situation ohne Hilfe bewährt.	24 %	31 %	21 %	24 %	-
		2 - 2,4			
10) Die Prüfung ist ein Ziel, das dem Schüler schon Wochen vorher zeigt, in welcher Richtung er zu arbeiten hat.	17 %	24 %	14 %	21 %	24 %
		3 - 3,1			
11) Die Prüfungen verderben den Schülern die Freude am Fach.	3 %	31 %	31 %	21 %	14 %
		3 - 3,1			
12) Die Prüfung erzeugt beim Schüler Angst und körperliches Unwohlsein.	10 %	28 %	34 %	14 %	14 %
		3 - 3,3			

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
3) Die Prüfungen verhindern, daß Schüler in eine ngeeignete Klasse oder Schule kommen.	5 %	31 %	28 %	28 %	10 %
		3 - 3,1			
4) Das Bestehen der Prüfung gibt den Schüler Ver- rauen in seine fachlichen Fähigkeiten.	37 %	41 %	14 %	7 %	-
		2 - 1,9			
5) Durch die Prüfung lernt der Schüler, sich an von ußen gestellte Forderungen anzupassen.	21 %	37 %	24 %	17 %	-
		2 - 2,4			

ie haben Auswirkungen der Prüfungen mit Ihren Schülern angegeben, ohne allerdings darüber zu befinden, ob Sie diese Aus- irkungen als gut oder schlecht ansehen. Entscheidend war nur: Trifft die in den Prüfungsbehauptungen angesprochene Prü- ungsauswirkung auf Ihre mit den Schülern durchgeführte Prüfungen zu oder nicht ?

etzt bitten wir Sie um eine genau umgekehrte Stellungnahme: Wir möchten erfahren, ob Sie die in den Behauptungen angesprochene rüfungsauswirkungen als positiv oder negativ ansehen, ohne aber zu berücksichtigen, ob diese Prüfungsauswirkungen in Ihren chulorüfungen tatsächlich verwirklicht sind.

azu folgendes:

tellen Sie sich vor, Sie seien in der Lage - unabhängig von Ihren gegenwärtigen Arbeitsbedingungen in der Schule - einen estmöglichen Unterricht in einem bestmöglichen Schulsystem zu gestalten.

ir legen Ihnen nun Aussagen über Prüfungsauswirkungen vor und bitten Sie anzukreuzen, ob eine Prüfung mit der jeweils an- egebenen Auswirkung in einem bestmöglichen Unterricht sinnvoll wäre. Geben Sie Ihre Zustimmung bzw. Ablehnung immer nur zu er jeweils in der Aussage angesprochenen Prüfungsauswirkung.

<u>ispiel:</u>

n einem bestmöglichen Unterricht wäre sinnvoll:

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
) Eine Prüfung, die dem Lehrer den Glauben an die enschheit nimmt.				X	

ieses Kreuz hieße:

er Beurteiler ist der festen Überzeugung, daß eine Prüfung, die dem Lehrer den Glauben an die Menschheit nimmt, in einem estmöglichen Unterricht nicht sinnvoll ist, diesen bestmöglichen Unterricht also behindert.

in Kreuz durch den Kreis unter "stimme voll zu" hieße:

er Beurteiler ist der festen Überzeugung, daß eine Prüfung, die dem Lehrer den Glauben an die Menschheit nimmt, in einem estmöglichen Unterricht sinnvoll ist, diesen bestmöglichen Unterricht also fördert.

ntsprechendes gilt für die anderen Antworten.

hre Zustimmung bzw. Ablehnung bezieht sich also nur auf <u>eine</u> Auswirkung der Prüfung, hier z.B. darauf, daß sie dem rüfer den Glauben an die Menschheit nimmt.

In einem bestmöglichen Unterricht wäre sinnvoll:

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
16) Eine Prüfung, die den Schüler veranlaßt, sich notwendiges Wissen zu erarbeiten.	41 %	21 %	-	21 %	17 %
		2 - 2,5			
17) Eine Prüfung, die den Schüler veranlaßt, sich Zusammenhänge und Beziehungen zwischen einzelnen Wissensgebieten zu erarbeiten.	41 %	17 %	7 %	21 %	14 %
		2 - 2,5			
18) Eine Prüfung, die den Lehrer veranlaßt, auf schwache Stellen seines Unterrichtes zu achten und Verbesserungen anzustreben.	58 %	21 %	3 %	10 %	7 %
		1 - 1,9			
19) Eine Prüfung, die dem Schüler zeigt, wo er viel weiß und wo er wenig weiß.	41 %	24 %	17 %	10 %	7 %
		2 - 2,2			
20) Eine Prüfung, die dem Lehrer zeigt, wo der Schüler viel weiß und wo er wenig weiß.	37 %	37 %	3 %	21 %	-
		2 - 2,1			
21) Eine Prüfung, die dem Schüler zeigt, wo er in der Lage ist, größere Sinnzusammenhänge zu erfassen.	58 %	14 %	7 %	17 %	3 %
		1 - 1,9			
22) Eine Prüfung, die dem Lehrer zeigt, wo der Schüler in der Lage ist, größere Sinnzusammenhänge zu erfassen.	51 %	28 %	3 %	10 %	7 %
		1 - 1,9			
23) Eine Prüfung, die dem Lehrer zeigt, wo sein Unterricht gut gewesen ist und wo er zu verbessern wäre.	62 %	21 %	10 %	7 %	-
		1 - 1,6			
24) Eine Prüfung, die zeigt, ob der Schüler sich in einer schwierigen, unbestimmten Situation ohne Hilfe bewährt.	41 %	28 %	14 %	14 %	3 %
		2 - 2,1			

	stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
25) Eine Prüfung, die ein Ziel ist, das dem Schüler schon Wochen vorher zeigt, in welcher Richtung er zu arbeiten hat. 3%	21 %	24 %	24 %	10 %	17 %
		3 - 2,7			
26) Eine Prüfung, die den Schülern die Freude am Fach verdirbt.	-	-	7 %	10 %	83 %
		5 - 4,8			
27) Eine Prüfung, die beim Schüler Angst und körperliches Unwohlsein erzeugt.	-	-	7 %	3 %	86 %
		5 - 4,7			
28) Eine Prüfung, die verhindert, daß Schüler in eine ungeeignete Klasse oder Schule kommen.	48 %	17 %	21 %	3 %	10 %
		2 - 2,1			
29) Eine Prüfung, die dem Schüler - wenn er sie bestanden hat - Vertrauen in seine fachlichen Fähigkeiten gibt.	62 %	17 %	14 %	7 %	-
		1 - 1,7			
30) Eine Prüfung, durch die der Schüler lernt, sich an von außen gestellte Forderungen anzupassen.	31 %	31 %	17 %	14 %	7 %
		2 - 2,3			

Wir haben Ihnen einige Meinungen zu Prüfungsfunktionen wiedergegeben, zu denen Sie Stellung genommen haben. Darüber hinaus interessiert uns, ob die Prüfung Ihrer Ansicht nach bisher noch nicht angesprochene Funktionen erfüllt bzw. erfüllen sollte. Daher die folgenden Fragen, auf die Sie bitte jeweils so ausführlich eingehen, daß Ihre Antwort gut verständlich ist.

31) Welche - bisher noch nicht genannten - positiven Auswirkungen haben Ihrer Ansicht nach die Prüfungen, die Sie in der Schule durchführen?

1. 29 % Antworten (1.)
2.

32) Welche - bisher noch nicht erwähnten - negativen Auswirkungen haben Ihrer Ansicht nach die Prüfungen, die Sie in der Schule durchführen ?

1. 45 % Antworten (1.)
2.

33) Welche - bisher noch nicht erwähnten - Auswirkungen sollten Ihrer Ansicht nach Prüfungen in einem bestmöglichen Unterricht haben?

1. unter 40 % Antworten (1.)

Es folgen weitere Feststellungen zur bestehenden ZLP. Geben Sie bitte Ihre Meinung wieder.

1) Es genügt nicht, nur zu wissen, welche sachlichen Ansprüche ein Prüfer in der ZLP stellt; um in der ZLP gut abschneiden zu können, muß man auch etwas über die Person des Prüfers wissen.

stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
44 %	41 %	8 %	2 %	5 %

2) Wer sich nicht auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einstellt, muß damit rechnen, daß er eine schlechtere Note bekommt.

36 %	36 %	16 %	11 %	-

3) Wer sich nicht auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einstellt, muß damit rechnen, daß er durchfällt.

8 %	15 %	13 %	38 %	26 %

4) Während der beruflichen Arbeit denke ich daran, wie wohl die Prüfer zu meiner Tätigkeit stehen würden.

fast immer	oft	manch-mal	selten	nie
2 %	15 %	34 %	31 %	18 %

5) Solange ich meine ZLP noch nicht hinter mir habe, kann ich mich zu einigen Themen im Lehrerkollegium nicht frei äußern.

stimme voll zu	stimme mäßig zu	unent - schieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
11 %	8 %	13 %	21 %	46 %

Für das Prüfungsergebnis ist es günstig, wenn man in der mündlichen ZLP
(bitte alle Feststellungen von 6 - 9 anstreichen!)

6) möglichst genau die Meinung des Prüfers vertritt.	2%	13 %	28 %	15 %	21 %	21 %
7) möglichst eine - allerdings nur etwas - unterschiedliche Meinung als der Prüfer vertritt.		13 %	23 %	26 %	15 %	23 %
8) möglichst eine dem Prüfer genau entgegengesetze Meinung vertritt.	2%	-	2 %	8 %	23 %	66 %
9) möglichst seine eigene Meinung vertritt, unabhängig von der Prüfermeinung.	2%	36 %	20 %	13 %	13 %	16 %

10) Beim Vorgespräch mit dem Prüfer habe ich den Prüfungsstoff selbst vorgeschlagen und bestimmt:

	ganz	etwa halb	etwas	gar nicht
Pädagogik	5% 21 %	31 %	20 %	23 %
Psychologie	2% 23 %	43 %	15 %	18 %

11) Beim Vorgespräch mit dem Prüfer war ich mit der Auswahl des Prüfungsstoffes einverstanden:

Pädagogik	56 %	33 %	8 %	3 %
Psychologie	2% 62 %	28 %	5 %	3 %

12) Auch wenn die Prüfer offenbar von einer sachlichen Unrichtigkeit überzeugt wären, würde ich Ihnen möglichst nicht widersprechen.

stimme voll zu	stimme mäßig zu	unentschieden	lehne mäßig ab	lehne voll ab
2 %	18 %	20 %	25 %	36 %

13) Ich liege immer auf der Lauer, um noch mehr darüber zu erfahren, was die Prüfer von den Prüflingen in der ZLP erwarten.

13 %	26 %	20 %	28 %	8 %

14) Ich ging zum ersten Vorgespräch in der Erwartung, dem Prüfer Literaturvorschläge machen zu können, die er als Prüfungsgrundlage akzeptieren würde.

34 %	31 %	15 %	15 %	5 %

15) Ich bin bereit, mich auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einzustellen.

8 %	43 %	25 %	16 %	8 %

Bei Ablehnung: warum?

1.

2.

Bei Zustimmung: warum?

1.

2.

weiterer Raum auf der Blattrückseite

16) Ich schätze, folgender Anteil meiner Mitprüflinge ist bereit, sich auf die persönlichen Eigenarten der Prüfer einzustellen:

fast alle	3/4	1/2	1/4	fast keiner
2% 28 %	41 %	21 %	7 %	2 %

Gründe, warum sich jemand dafür entscheiden mag:

1.

2.

Gründe, warum sich jemand dagegen entscheiden mag:

1.

2.

17) Was werden Sie (bzw. wird sich) an Ihrem Verhalten als Lehrer nach der bestandenen ZLP ändern ?

a) hinsichtlich Unterrichtsgestaltung

1. 23 % Antworten (1.)
2.

b) hinsichtlich häuslicher Arbeit

1. 26 % Antworten (1.)
2.

c) bei sonstiger Arbeit in der Schule und für die Schule

1. 33 % Antworten (1.)
2.

Ganz zum Schluß bitten wir Sie noch um einige Angaben zu Ihrer Person:

1) Kreuzen Sie bitte die Schultypen an, an denen Sie als apl. Lehrer unterrichten bzw. unterrichtet haben:

G 20% H 3% R 3%
GH 43%
GHR 10%

2) Nennen Sie bitte Ihr Alter in Jahren: . . . . Range 22 - 42 24 = 31 %
24 - 28: 78 % 26 = 31 %

3) Wann haben Sie Ihre Erste Lehrerprüfung gemacht? Jahr: . . . . . Monat: . . . . . 1968: 54 %
1966: 38 %

4) Geschlechtszugehörigkeit (Zutreffendes bitte ankreuzen) o männlich 33 % o weiblich 67 %

5) Vor- und Familienname: . . . . . .

(Die Angabe Ihres Namens würde uns die Auswertung sehr erleichtern. Wenn Sie sich innerlich gegen die Nennung Ihres Namens sträuben, beruhigen Sie vielleicht folgende Hinweise:
Ihr Name wird im Psychologischen Institut der Universität Münster sofort in eine Kennummer verwandelt; außer dem Institut angehörigen, der die Umwandlung vornimmt, wird niemand Ihren Namen lesen.
Wir verbürgen uns also dafür, daß niemand außer dieser einen Person von Ihrem Namen erfährt. Sie können also ohne Bedenken Ihren Namen angeben!
Für den Fall jedoch, daß Sie sich dennoch nicht entschließen können, Ihren Namen zu nennen, bitten wir Sie, eine Schlüsselnummer in folgender Zusammensetzung einzutragen: 1. Anfangsbuchstaben des Vornamens; 2. Geburtstag - also ohne Monats- und Jahresangabe -; 3. Anfangsbuchstabe des Familiennamens; so sind doppelte Schlüsselnummern ziemlich ausgeschlossen. Schlüsselnummer: . . . . . .)

L e b e n s l a u f

von

Peter V i e b a h n

Ich wurde am 27. September 1943 in Lippstadt geboren. Nach 3 1/2 Jahren zog ich nach Höxter/Weser, und im 7. Lebensjahr siedelte ich nach Siegen über. Im Nachbarort Weidenau (Sieg) legte ich 1965 am neusprachlichen Gymnasium die Reifeprüfung ab.

Von 1965 bis 1969 studierte ich Psychologie, und zwar - abgesehen von einem Semester in Freiburg/Breisgau - in Würzburg, wo ich auch die Diplom-Hauptprüfung ablegte.

Seit meiner Heirat im Jahre 1969 wohne ich in Bremen, wo ich bis 1973 als Assistent an der Pädagogischen Hochschule tätig war. Neben meiner Lehr- und Prüfungstätigkeit an der Hochschule übernahm ich Prüferaufgaben bei der Zweiten Lehrerprüfung. Seit 1973 bin ich Wissenschaftlicher Assistent an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Oldenburg, und Lehrbeauftragter an der Universität Bremen. Zusätzlich übe ich eine private Praxis aus (Gesprächspsychotherapie und Erziehungsberatung).

Seit 1971 studierte ich an der Universität in Münster und arbeitete unter der Betreuung von Professor Dr. Manfred Sader an der Dissertation.